

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]

## Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?

Essen : Die Blaue Eule 2004, 217 S. - (Musikpädagogische Forschung; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]: Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen : Die Blaue Eule 2004, 217 S. - (Musikpädagogische Forschung; 25) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88184 - DOI: 10.25656/01:8818

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88184>

<https://doi.org/10.25656/01:8818>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Musikpädagogische Forschung

Bernhard Hofmann  
(Hrsg.)

## Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?



**Themenstellung:** „Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?“ lautete das Motto, das der *Arbeitskreis musikpädagogische Forschung e.V.* für seine Jahrestagung 2003 in Regensburg wählte. Mit „Arbeiten“ ist vorliegend „Forschen“ gemeint, die planmäßige Suche nach neuem Wissen. Forschung ist dadurch ausgewiesen, dass die Art und Weise des Wissenserwerbs, die Suche nach neuen Erkenntnissen und deren Sicherung, kurz: die Forschungsmethoden planmäßig in den Blick kommen und einer ebenso umfassenden wie gründlichen Kritik unterzogen werden. Dass Musikpädagogik, sofern sie sich als wissenschaftliche Disziplin versteht, diesen Maßstäben zu genügen hat, dürfte unstrittig sein.

„Methodisches Arbeiten“ zeichnet sich aus durch prüfende und geprüfte Begleitung. Charakteristisch dafür sind bestimmte Modi, die Forschungsprozesse motivieren, in Gang bringen und ihnen Richtung verleihen. Zur methodischen Fundierung empirischer und nichtempirischer Forschung in der Musikpädagogik liegen die Studien in diesem Band in je spezifischer Weise Rechenschaft ab.

**Der Herausgeber:** Bernhard Hofmann, Studien in München (Musikhochschule: Lehramt Musik an Gymnasien; Staatsexamina 1983/85; Universität: Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Pädagogik; Promotion 1994). Privatstudium Gesang, Meisterkurse Dirigieren. 1985/94 Studienrat. Lehraufträge für Chorleitung an der Musikhochschule München sowie für Musiktheorie und Gehörbildung an der LMU München. 1994/96 wiss. Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogik der LMU München. Seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Universität Regensburg.

## **Inhalt**

<b>Vorwort</b>	7
----------------	---

### **Grundlagen**

*Matthias Flämig*

„Fragen die mit ‚was‘ beginnen, sind völlig falsch...“ (Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik?	13
--	----

*Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen*

„Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ...“ Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung	31
---	----

### **Zeitgeschichtliche Entwicklungen/ Historische Musikpädagogik**

*Georg Maas*

Empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik? Anmerkungen zur Forschungsmethodik	53
--	----

*Heike Talkenberger*

Musikpädagogik im Bild Methodik und Praxis der Interpretation von Bildquellen	63
--	----

*Rainer Schmitt & Franz Riemer*

Fotodokumente zur Jugendmusikbewegung – was sie verraten und was sie verschweigen	83
--	----

*Karen Voltz*

Orgelunterricht am Lehrerseminar in Straubing Versuch einer Rekonstruktion	101
---	-----

*Silke Kruse-Weber*

Reformansätze der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts	119
--	-----



## **Empirische Musikpädagogik**

*Renate Müller & Martin Burr*

Präsentative Forschungsmethoden zur Untersuchung von  
Musikinstrumentenpräferenzen in Schulen 149

*Anja Rosenbrock*

Komposition als Gruppenprozeß - erforscht mit qualitativen  
Methoden 169

*Anja Herold*

Verlust oder Befreiung  
Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik 187

*Bert Gerhard*

Thematische Präferenzen zur Internetnutzung für den  
Musikunterricht  
Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungspraxis 199

## Vorwort

„Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?“ lautete das Thema, das der *Arbeitskreis musikpädagogische Forschung e.V.* für seine Jahrestagung 2003 wählte. Eine Fragestellung, die in erster Näherung müßig zu sein scheint. Etymologisch korrekt wäre es, die Metapher „Methode“ mit „Weg“ oder „Vorgehen“ zu übersetzen. Bezogen auf das Tagungsthema beschritte man damit allerdings einen Weg, der nicht weiter führte. Denn schon die schlichte Frage, ob es denn ein Arbeiten gebe, das *nicht* methodisch sei, brächte diese Worterklärung zu Fall. Weil sich jedes „Arbeiten“, unmetaphorisch gesprochen, immer auf eine irgendeine Weise vollzieht, die sich dann nachträglich als Weg, als „Methode“ deklarieren lässt, wären wir überhaupt nicht in der Lage zu zeigen, worin sich „Arbeiten“ und „methodisches Arbeiten“ unterscheiden. Folglich bliebe die Tagungsfrage leer.

Mit „Arbeiten“, das weist der Vereinsname „Arbeitskreis...“ aus, ist vorliegend „Forschen“ gemeint, genauer: die planmäßige Suche nach neuem Wissen. „Wissen“ steht dabei für jene Kenntnisse, die durch rationale, intersubjektiv vermittelbare Begründungen und Beweise gesichert sind. Dies macht es möglich, „Wissen“ von „Spekulation“, „Erfahrung“, „Erkenntnis“, „Empfindung“, „Glauben“ und „Meinen“ abzugrenzen. Das gilt auch und insbesondere für den Fall „herrschender Lehrmeinung“, deren Herrschaft sich womöglich gar nicht gesichertem Wissen, sondern vielmehr Hierarchien oder anderen Machtstrukturen verdankt. Forschung ist dadurch ausgewiesen, dass die Art und Weise des Wissenserwerbs, die Suche nach neuen Erkenntnissen und deren Sicherung, kurz: die Forschungsmethoden planmäßig in den Blick kommen und einer ebenso umfassenden wie gründlichen Kritik unterzogen werden. Dass Musikpädagogik, sofern sie sich als wissenschaftliche Disziplin bezeichnen will, diesen Maßstäben zu genügen hat, dürfte unstrittig sein.

„Methodisches Arbeiten“ zeichnet sich also aus durch prüfende und geprüfte Begleitung. Was heißt das? Die im Tagungsthema aufgeworfene Frage lässt sich in unterschiedliche Richtungen ausfallen, z.B.:

1. Wie kommt es zu *Forschungsfragen* ? Wie wird geprüft und entschieden, was überhaupt untersucht werden soll und was nicht?
2. Welches *Erkenntnisinteresse* wird geltend gemacht?
3. Wie wird Forschungsmaterial *gewonnen* bzw. *erschlossen* (z.B. Beobachtung, Experiment, Befragung usw.; Quellenkritik, Überlieferungskritik)?

4. Wie wird Forschungsmaterial *interpretiert* (z.B. qualitative, quantitative Verfahren; sprachanalytische, hermeneutische, phänomenologische, konstruktivistische Verfahren)?
5. Wie wirken sich die Methoden auf den „Gegenstand“ aus? Wie werden *Methoden bedingte Verzerrungen* ausgeschlossen?
6. Wie wird der *Zugriff* auf Forschungsergebnisse organisiert? Wie werden Forschungsergebnisse innerhalb des Faches bzw. in der Öffentlichkeit *vermittelt*? Kommt es bei der Vermittlung bzw. Rezeption von Forschung zu Deformationen, welche Konsequenzen erwachsen ggf. daraus?

Charakteristisch für „methodisches Arbeiten“ sind folglich bestimmte Modi, die Forschungsprozesse motivieren, in Gang setzen, ihnen Richtung und Orientierung verleihen. Wie sich dies im Einzelfall darstellt, darüber geben die Studien in diesem Band in je spezifischer Weise Rechenschaft.

Die hier zur Diskussion gestellten Beiträge dokumentieren Ergebnisse der AMPF-Jahrestagung, die vom 10.-12. Oktober 2003 an der Universität Regensburg stattfand. Die Tagung kombinierte Phasen von Referaten, Diskussionen und Workshops. Diese Struktur trug einerseits dem Wunsch nach Ausweitung der Veranstaltungen im Plenum Rechnung, der von Teilnehmern der vorangegangenen Tagung rückgemeldet wurde. Im Anschluss an die Referate konnten einzelne Fragen im Plenum aufgefächert und dann in kleinerer Runde ausführlich und intensiv diskutiert werden. Für diesen Zweck standen die 2002 gebildeten Arbeitsgruppen des AMPF zur Verfügung. Die AG „Grundlagenfragen“ (Koordination: Prof. Dr. Jürgen Vogt, Universität Hamburg) widmete sich der Konzeption der „Grounded Theory“ und deren theoretischer Fassung. In der AG „Empirische Musikpädagogik“ (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Hochschule für Musik, Würzburg) wurden mehrere anlaufende Forschungsprojekte vorgestellt und diskutiert. Der Intention der Nachwuchsförderung konnte dadurch in besonderer Weise entsprochen werden. Die Gruppe führte ferner ein Vorhaben fort, das auf die Entwicklung eines Fragebogeninventars zur Erforschung von Funktionen von Musik zielt. Im Mittelpunkt der Arbeit in den kooperierenden AGs „Zeitgeschichte“ (Prof. Dr. Birgit Jank, Universität Potsdam) und „Historische Musikpädagogik“ (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, Universität Regensburg) stand ein Workshop zur musikpädagogischen Ikonographie. Einem auf der AMPF-Tagung 2002 erhobenen Postulat folgend, wurde dabei das Methodenrepertoire zur Deutung historischer Bildquellen (Dr. Heike Talkenberger) sowie von Fotografien als Quellen sozialwissenschaftlicher Forschung (PD. Dr. Ulrike Pilarczyk) in den Blick genommen.

Bei Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Tagung erhielt der AMPF und der geschäftsführende Vorstand Hilfestellung von verschiedenen Seiten. Susanne Melichar und Andreas Reisser wirkten als ebenso effizientes wie intelligentes

Tagungsserviceteam, gemeinsam mit Kathrin Dobliger, die bei der Erstellung dieses Berichtbands viele technische Tücken meisterte. Ihnen sei für alle Mühen herzlich gedankt. Die reibungslose Organisation der Tagung verdankt sich der Arbeit der Geschäftsführerin des AMPF, Frau Dr. Gabriele Schellberg, die viel Zeit und Mühe opferte. Besonderer Dank geht schließlich an das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst für die großzügige finanzielle Unterstützung der Tagung.



**„Fragen die mit ‚was‘ beginnen, sind völlig falsch...“  
(Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik?**

Der Titel meiner Überlegungen nimmt ironisch das Kongressthema („Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?“) auf, indem an die These Poppers kontradiktorisch wiederum eine „Was-Frage“ angefügt wird. Ich halte Poppers These in einem bestimmten Sinn für richtig, und möchte zeigen, wie die Formulierung des Tagungsthemas diesem Umstand bereits Rechnung trägt. Worauf Popper aufmerksam macht, ist die in unserer Sprache innewohnende Tendenz zur Verdinglichung, die uns dazu verleitet, unsere Forschungsbemühungen in die falsche Richtung zu lenken bzw. vor unbeantwortbaren Fragen schließlich zu kapitulieren. Es ist davon auszugehen, dass auch Pädagogik und Musikpädagogik dieser Tendenz wenigstens hin und wieder erliegt. Auf die Frage „Was ist Lernen?“ erhält man derzeit die Antwort: „Lernen ist der Aufbau von Repräsentationen!“

Die Formulierung des Tagungsthemas unterläuft die sprachliche Tendenz zur Verdinglichung, die mit dem Fragewort *was* virulent werden könnte, indem die Formulierung „Was *heißt* methodisches Arbeiten...“ im Verb *heißen* nach der Wortklärung und nicht nach einem Gegenstand fragt. Für diese Einsicht soll systematisch argumentiert und gleichsam die Immunkräfte gestärkt werden, um der Tendenz zur Verdinglichung nicht nur zufällig zu entgehen, sondern sie methodisch zu vermeiden. Es wird sich zeigen, dass dies durch die Formulierung „Wie verwendest du das Wort...?“ bzw. durch die Formulierung „Wie verteidigst du die Behauptung, dass...“ besser erreicht wird.

In einem ersten Abschnitt (Freges Auseinandersetzung mit Weierstrass – Wittgensteins Zwickmühle) soll exemplarisch in das methodische Denken der Sprachanalyse eingeführt werden. Diese Methode wird dabei wesentlich von Freges für die Sprachanalyse fundamentale, außerhalb der Sprachanalyse aber kaum beachtete Einsicht in das Satzzusammenhangsprinzip geprägt, gemäß dem nach der Bedeutung der Wörter im Satzzusammenhang gefragt werden muss (s. u.). Es soll gezeigt werden, dass Wörter im Satzganzen in unterschiedlicher Funktion zum Wahrheitswert des Satzes beitragen. Wie mit dieser Einsicht argumentiert werden kann, soll am Beispiel der Auseinandersetzung Freges mit

einer Definition der Zahl nach Weierstrass aufgezeigt werden. Ich möchte dieses methodische Verfahren Wittgensteins Zwickmühle nennen.

Das Verfahren von Frege bzw. Wittgensteins Zwickmühle soll auf zwei musikpädagogische bzw. für Musikpädagogik relevante Texte bzw. Textausschnitte angewendet werden. In beiden spielt der Begriff der Repräsentation eine tragende Rolle, so dass auch dort die Frage „Was ist Lernen?“ mit „Lernen ist Aufbau von Repräsentationen!“ beantwortet werden kann. Der erste Textausschnitt stammt von Wilfried Gruhn aus *Der Musikverstand*. Er bezieht, wie zu zeigen sein wird, in unhaltbarer Weise *verstehen* auf *erkennen*. Dabei kommt es zu einer Vergegenständlichung von Begriffen. Ich werde die Argumentation im Abschnitt *Gruhn – Vergegenständlichung von Begriffen* ausführen. In einem weiteren Abschnitt werde ich mich mit einigen Textpassagen von Herbert Bruhn aus *Harmoneielehre als Grammatik der Musik* beschäftigen. Bruhn zeigt dabei ein wesentlich höheres sprachkritisches Bewusstsein. Dennoch unterläuft auch ihm eine Verdinglichung. Verdinglicht Gruhn Begriffe zu Repräsentationen und damit Gegenständen, so verdinglicht Bruhn Propositionen zu Repräsentationen. Entsprechend soll der Abschnitt daher *Bruhn – Vergegenständlichung von Propositionen* heißen.

## **Freges Auseinandersetzung mit Weierstrass – Wittgensteins Zwickmühle**

Um in die sprachanalytische Methode einzuführen, werde ich ausführlich, wenn auch mit Auslassungen, Freges Auseinandersetzung mit der Definition der Zahl des Mathematikers Weierstrass darstellen, um dann den sprachanalytischen Witz der Argumentation Freges herauszupräparieren. Ich übernehme dabei weitestgehend die Textauswahl von Friedrich Kambartel, der gleichfalls diesen Text Freges zur Einführung in das sprachanalytische Denken verwendete.<sup>1</sup>

Weierstrass' Definition der Zahl lautet: „Zahl ist eine Reihe gleichartiger Dinge.“<sup>2</sup>

Frege beginnt nun seine Auseinandersetzung mit dieser Definition<sup>3</sup>:

„Eigentlich muß man doch gespannt darauf sein, wie die *Multiplikation* der weierstrass'schen Zahlen geschieht. Neben meinem Fenster steht ein Bücherbord; auf dessen oberster Brette befindet sich eine Reihe gleichartiger Dinge, eine Zahl.

---

<sup>1</sup> Kambartel 1989, 63 ff.

<sup>2</sup> Frege 1971a, 111

<sup>3</sup> Die Seitenzahlen in Klammer beziehen sich auf die Textausgabe: Frege, Logik in der Mathematik

Heute nachmittag ungefähr um 5<sup>h</sup> 15<sup>m</sup> kommt ein D-Zug aus Berlin auf dem Saalbahnhof an, ebenfalls eine Zahl. Nach einer weitverbreiteten Meinung erhält man durch Multiplikation einer Zahl mit einer Zahl wieder eine Zahl. Danach müßte man durch Multiplikation jener Bücherreihe mit diesem D-Zuge wieder eine Reihe gleichartiger Dinge erhalten... (S. 114) So müssen wir die Sache auch hier denken. Den heute nachmittag hier ungefähr um 5<sup>h</sup> 15<sup>m</sup> eintreffenden D-Zug aus Berlin bezeichnen wir mit  $b$ .  $b$  ist eine Zahlengröße. Wir setzen diese Zahlengröße wiederholt. Dadurch erhalten wir eine Reihe von D-Zügen  $b$ . Nun gibt es eine Zahlengröße, welche alle diese D-Züge  $b$  enthält. Wirklich? Diese wird auch wohl wieder ein Zug sein; aber wo hält er? Der D-Zug  $b$  kommt nun in diesem mehrmals vor. Wenn er  $a$ -mal vorkommt, so bezeichnen wir mit  $a \times b$  die Summe, welche aus  $a$  Summanden  $b$  besteht. Von dieser Summe ist noch gar nicht die Rede gewesen. Wahrscheinlich ist es die Zahlengröße, welche alle diese durch Setzung gewonnenen D-Züge enthält; und diese Zahlengröße wird vermutlich wieder ein Eisenbahnzug sein. Wissen wir nun, was  $a \times b$  ist?  $a$  ist doch auch eine Zahlengröße; und wir wollten gerne wissen, wie wir den D-Zug mit der obersten Bücherreihe meines am Fenster stehenden Bücherbordes multiplizieren. Aber was ist dann unter  $a$ -mal zu verstehen? Eine verheißungsschwierige Sache, solche Multiplikation! Aber, wie das Kollegienheft behauptet, erhalten wir dieselbe Größe sowohl durch  $a$ -maliges Setzen von  $b$ , als auch durch  $b$ -maliges Setzen von  $a$ . Wir haben also die Wahl. Geht es vielleicht besser, wenn wir die Bücherreihe  $a$   $b$ -mal setzen? Es scheint ebenso schwierig zu sein. Besteht nun die Zahlengröße, die wir mit  $a \times b$  bezeichnen, eigentlich aus Büchern oder aus Eisenbahnwagen? Wer hätte gedacht, daß das Multiplizieren so schwierig wäre! (S. 116) Und das sollen neunjährige Kinder leisten. (S. 117)“

Freges Polemik spricht für sich selbst und ihr Inhalt muss daher nicht weiter kommentiert werden. Von Interesse hingegen ist sein methodisches Vorgehen, was ihm einerseits erlaubt, eine ganz andere Definition der Zahl vorzulegen, als auch diese Polemik zu konstruieren. Weierstrass beantwortet die Frage: „Was ist eine Zahl?“ mit seiner Definition „Zahl ist eine Anordnung gleichartiger Dinge.“ Dabei hat die Fragestellung bereits die Antwortmöglichkeit so vorstrukturiert, dass die Antwort nur noch falsch sein kann, weil man als Antwort auf eine durch *was* eingeleitete Frage nur die Nennung irgendeiner Art von Gegenstand bzw. Gegenständen erhalten kann. Frege hingegen entwickelt seine Antwort in einem ganz anderen Kontext. In seiner Schrift *Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl* geht er von drei Grundsätzen aus, von denen er her seine Antwort entwickelt.

„Es ist das Psychologische von dem Logischen, das Subjective von dem Objectiven scharf zu trennen,  
nach der Bedeutung der Wörter muss im Satzzusammenhange, nicht in ihrer Einzelung gefragt werden;  
der Unterschied zwischen Begriff und Gegenstand ist im Auge zu behalten.“<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Frege 1986, 10

Alle drei Grundsätze hängen zusammen, ergänzen sich und sollen hier kurz erläutert werden. Fragt man nicht im Satzzusammenhang nach der Bedeutung von Wörtern, ordnet man dem Wort einen Gegenstand zu, bzw. sieht in der Vorstellung die Bedeutung. Beide Versuche einer Wortbedeutungstheorie scheitern, weil natürlich überhaupt nicht klar ist, welchen Gegenstand man Wörtern wie *Null*, *nicht*, *oder* bzw. der Kopula *ist* zuordnen soll. Und dies gilt auch für Vorstellungen. Beide Antworten gehen wieder typisch aus Fragen hervor, die mit was eingeleitet werden: Was ist die Bedeutung eines Wortes? Als Antwort kann nur eine vergegenständlichte Antwort gegeben werden: der Gegenstand bzw. die Vorstellung des Gegenstandes. Hingegen lässt sich leicht zeigen, wie sich die Bedeutung des Wortes *oder* aus dem Satzzusammenhang ergibt. Man muss dazu nur wissen, dass nach Frege jeder Behauptungssatz durch eine propositionale Formulierung mit der Konjunktion und der Explizierung des Wahrheitsanspruchs ersetzt werden kann.<sup>5</sup> Die Behauptung

„Es regnet oder schneit!“

kann daher entsprechend umgewandelt werden in

„Es ist wahr, dass es regnet oder schneit!“

Der Satz „Es regnet oder schneit!“ ist genau dann wahr, wenn es regnet aber nicht schneit, bzw. wenn es schneit, aber nicht regnet. Wenn es weder regnet, noch schneit bzw. regnet und schneit, ist die Behauptung falsch. *oder* leistet daher einen spezifischen Beitrag zu den Wahrheitswerten des Satzes. Die Bedeutung von *oder*, die weder einer Vorstellung noch einem Gegenstand entspricht, unterscheidet sich damit charakteristisch von dem Wort *und*, weil der Satz „Es regnet und schneit!“ eben nur wahr ist, wenn es regnet und schneit, nicht aber, wenn es nur regnet, oder nur schneit, bzw. weder regnet noch schneit. Ob jemand die Bedeutung des Wortes *oder* verstanden hat, lässt sich daran messen, ob er gemäß dieser Fälle seine Behauptung „Es regnet oder schneit!“ aufrecht erhält bzw. zurücknimmt. Bedeutungen von Wörtern ergeben sich daher aus ihrem Beitrag zum Wahrheitswert des Satzes. Schon die Fragestellung „Was ist *oder*?“ ist absurd. Aber offensichtlich bekommt man eine vernünftige Antwort auf die Frage nach der Bedeutung des Wortes *oder*, wenn man fragt, wie das Wort *oder* verwendet wird, bzw. wie man die Behauptung der Wahrheit eines Satz mit dem Wort *oder* verteidigt. Dabei spielen die Wörter des Satzes unterschiedliche Rollen. Nimmt man als Beispiel *Beethoven ist ein Komponist!* kann man in der modernen Formulierung nach Tugendhat<sup>6</sup> für den (singulären prädikativen) Satz sagen, dass mit dem singulären Terminus *Beethoven* ein Gegenstand (im logischen Sinne!) identifiziert wird, der durch den generellen Terminus (Begriff) *Kompo-*

---

<sup>5</sup> Frege 1971b, 39

<sup>6</sup> Tugendhat 1990, 178



nist charakterisiert wird, und die Behauptung ist genau dann wahr, wenn der Begriff auf den Gegenstand zutrifft. Frege selbst verwendet die mathematische Redeweise von *Funktion* (Begriff) und *Argument* (Gegenstand). Mit dem Wahrheitsanspruch ist zugleich die scharfe Trennung von Subjektiven und Objektiven gegeben, was sich auch so formulieren lässt: Das subjektive Für-wahr-Halten von Sachverhalten ist nicht zu verwechseln mit dem objektiven Wahr-Sein von Sachverhalten. Allein weil mit dem Gegenstandswort ein Gegenstand identifiziert wird, mit dem Begriffswort hingegen ein Gegenstand charakterisiert wird, ist der Unterschied zwischen Gegenstand und Begriff zu beachten. Ein Satz ist daher sicherlich nicht eine Anordnung gleichartiger Dinge, nämlich Wörter.

Es gibt wenige musikpädagogische Texte, in denen dieser Unterschied beachtet wird. Eine der Ausnahmen findet sich bei Bruhn in *Harmonielehre als Grammatik der Musik*. Ich möchte diesen Text kurz darstellen, um zum einen zu zeigen, dass es sich nicht lediglich um ein philosophisches Problem handelt, zum anderen soll belegt werden, dass Bruhn ein sprachkritisches Bewusstsein hat, offensichtlich mit Freges Philosophie vertraut ist und dennoch, wie zu zeigen sein wird, einer Verdinglichung erliegt. So schreibt er:

"Oft wird in der Harmonielehre nicht deutlich getrennt zwischen einer Funktionsbezeichnung und dem Akkord, der diese bestimmte Funktion einnehmen kann. Man spricht nicht vom Dominant-Akkord, sondern von der Dominante. Um eine Verwirrung zwischen den Bezeichnungen für Propositionsargumente (die Akkorde) und für Propositionsrelationen (die Funktionen) zu vermeiden, soll der Relationsterminus im folgenden immer mit einem Dach versehen werden...Die Proposition in Formel 4.7 bedeutet also, daß der Dominant-Akkord zum Tonika-Akkord in dominantischer Beziehung steht.  
(4.7)  $\underline{D}$  (D, T)"<sup>7</sup>

Bruhn bedient sich der Terminologie Freges (*Funktion* und *Argument*) um auf den uns bereits bekannten Fehler aufmerksam zu machen, dass man Gegenstände nicht mit Begriffen, bzw. Gegenstandswörter nicht mit Begriffswörtern verwechseln soll. Für unsere Argumentation ist es ausreichend zu wissen, dass *Funktion* im Satz dem Begriff entspricht, während *Argumente* die Gegenstände sind. Bruhn versucht hier unser Bewusstsein zu schärfen, indem er den Unterschied durch eine Kennzeichnung (Dach, von mir durch Unterstreichung dargestellt) wieder hervorhebt. Um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, sollen Bruhns Ausführungen noch etwas fortgesetzt werden. Wen das wiederholte Auftreten des Buchstabens D mit und ohne Dach stört, hat nicht unrecht, denn das mit Dach versehene  $\underline{D}$  = Dominante (bzw. dominantisch) ist die eigentliche Verwendungsweise. Der Satz funktioniert wie der Satz *Fritz ist größer als Franz*, in dem im Gegensatz zur einfachen Prädikation, zwei Gegenstände auftreten, die in eine

<sup>7</sup> Bruhn 1988, 81 f.

bestimmte Relation gesetzt werden. Dies lässt sich formalisiert auch so darstellen:

größer (Fritz, Franz)

Nachdem dies festgestellt ist, kann man problemlos von dem *Größeren* (Fritz) und dem *Kleineren* (Franz) sprechen und dies wiederum formalisiert darstellen:

größer (Größere, Kleinere)

Man sieht nun deutlich, dass die Wortverwendung *der Größere* für Fritz die uneigentliche Verwendungsweise ist. Will man ähnlich deutlich den Unterschied zwischen Begriffswort und Gegenstandswort in Bruhns Beispiel hervorheben, sollten für die Akkorde singuläre Termini eingeführt werden: z. B. *Klangereignis 1* und *Klangereignis 2*. Die Formel wäre dann zu füllen mit:

dominantisch (Klangereignis 1, Klangereignis 2)

Da natürlich nicht jede Folge von Klangereignissen in der Relation *dominantisch* steht, müssen diese bestimmte Bedingungen erfüllen, damit die Behauptung wahr ist.

Auch wenn Freges Projekt der Definition der Zahl heute eher als gescheitert angesehen wird<sup>8</sup>, lässt sich dennoch der methodische Weg seiner Kritik, wie er ihn in der Auseinandersetzung mit Weierstrass geht, weiterhin beschreiten, und dieser Weg der Argumentation lässt sich von Wittgenstein, über Ryle bis Searle aufweisen. Ich möchte, historisch vielleicht ungerecht, dieses Verfahren Wittgensteins Zwickmühle nennen. Wittgenstein hat zwei völlig unterschiedliche Bedeutungserklärungen gegeben. Gewöhnlich wird beim Wittgenstein der Sprachspiele, jene Bedeutungsbestimmung zitiert, die als Gebrauchsthese bekannt wurde.

„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“<sup>9</sup>

Andererseits postuliert Wittgenstein:

„Die Bedeutung des Wortes ist das, was die Erklärung der Bedeutung erklärt.“<sup>10</sup>

Beide Bedeutungsbestimmungen sind intuitiv plausibel. Man kann leicht sehen, wie beide Bedeutungsbestimmungen in Freges Polemik eine Rolle spielen. Weierstrass' Definition der Zahl ist eine explizite Erklärung der Bedeutung, die von Frege in einer Geschichte in uns vertraute Gebrauchssituationen interpoliert wird. Weierstrass sitzt nun in der sprachlichen Zwickmühle, weil er in einen Wider-

<sup>8</sup> Thiel 1986, LXI

<sup>9</sup> Wittgenstein 1993, 262

<sup>10</sup> Wittgenstein 1993, 449

spruch gerät zwischen seiner expliziten Erklärung und seinem Gebrauchswissen, zu dem diese Erklärung unmöglich passt. Erst beide Bedeutungsbestimmungen zusammen machen Wittgensteins Zwickmühle aus. Oder, um dies in einem anderen Bild zu zeigen, nur zwischen Skylla und Charybdis besteht jene Meerenge, an der Schiffe scheitern. Einzelne sind sie leicht zu umschiffen. Es ist Aufgabe der Sprachkritik, seeuntaugliche sprachliche Schiffe zerschellen zu lassen, auch wenn das Zwicken der Polemik schmerzt.

## Gruhn – Vergegenständlichung von Begriffen

Eine gewichtige Funktion in der gegenwärtigen deutschen musikpädagogischen Diskussion spielen sicherlich die Arbeiten von Winfried Gruhn. In *Der Musik-verstand* finden wir eine Definition dessen, was Verstehen sein soll, die ähnlich harmlos daher kommt, wie Weierstrass' Definition der Zahl: „Verstehen heißt erkennen von etwas als etwas.“<sup>11</sup> Sprachlich korrekt, dann aber in der vergegenständlichten Formulierung, müsste der Satz lauten: Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas. Oder aber seine metasprachliche Funktion müsste durch Hervorhebungen gekennzeichnet sein: *verstehen* heißt *erkennen von etwas als etwas*. Damit ist die explizite Definition vorgegeben, die nun durch eine uns allen vertrauten Gebrauchssituation in die Zwickmühle geraten soll. Unser Gebrauchswissen muss nicht immer in längeren Geschichten formuliert sein. Hier genügt ein einfacher Satz:

1. Fritz versteht Französisch.

Interpoliert man in den ersten Satz für *verstehen* die explizite Erklärung *erkennen von etwas als etwas* erhält man den merkwürdigen Satz:

1.1. Fritz erkennt von etwas als etwas Französisch.

Selbst wenn man nun eines von den beiden *etwas* durch *Französisch* ersetzt, entstehen wiederum nur merkwürdige Sätze:

1.2. Fritz erkennt von etwas als Französisch.

1.3. Fritz erkennt von Französisch als etwas.

Obwohl Gruhn durch die Kleinschreibung eine nicht vergegenständlichte Formulierung scheinbar vorgibt, zeigt das *von etwas als etwas* an, dass es sich doch um eine Vergegenständlichung handeln muss, weil die Präposition *von* sinnvoll nur an die nominalisierten Verben angeschlossen werden kann: das Erkennen von

---

<sup>11</sup> Gruhn 1998, 29

etwas als etwas. Und so ist es, wie eine ausführlichere Textanalyse zeigen könnte, in der Tat auch gemeint. Hier reichen zwei Zitate:

1. „Wir sehen und hören nur, was wir schon wissen, oder anders ausgedrückt, man kann nur erkennen, was bereits als mentale Repräsentation erworben wurde oder mit Hilfe von bereits vorhandenen Repräsentationen gedeutet werden kann.“<sup>12</sup>

2. „Ein Objekt (distaler Reiz, z. B. ein Gegenstand, ein Klang, eine Aussage) ist somit immer nur über das interpretierende Bewußtsein erfahrbar und nicht von Person und Wahrnehmung unabhängig denkbar.“<sup>13</sup>

Machen wir uns das Gemeinte an einem musikalischen Beispiel deutlich: Jemand hört einen Akkord als Dominante. Gruhn würde gemäß dem ersten Zitat argumentieren, dass nur wer bereits über die Repräsentation *Dominante* verfügt, den Akkord so hören kann. Im Sinne des zweiten Zitats ist der Akkord jener distale Reiz, der nur über das interpretierende Bewusstsein erfahrbar ist, in dem entweder die Repräsentation vorhanden ist oder nicht. Gruhns Überlegungen lassen sich dann in etwa so zusammenfassen: etwas (ein Gegenstand der Außenwelt) trifft auf etwas (eine Repräsentation) und zwischen diesen beiden Gegenständen kommt es zu einer Art *Passung*. Diese Passung kommt offensichtlich vorsprachlich zustande. Es ist daher kein Zufall, dass Gruhn die Formulierung von *etwas als etwas* verwendet, da sie genau seinem „erkenntnistheoretischen Modell“ entspricht.

Messen wir diese Behauptungen an den Grundsätzen von Frege, so kann man leicht zeigen, dass Gruhn keinem einzigen der Grundsätze Genüge tut.

Dazu muss man die Sätze zunächst in grammatisch korrekte Sätze verwandeln und die Präposition *von* streichen.

1.2. Fritz erkennt etwas als Französisch.

1.3. Fritz erkennt Französisch als etwas.

Der erste Satz könnte etwa auf der Love-Parade situiert sein: Fritz hört einige Sprachfetzen wegen der lauten Musik nur undeutlich, aber schließlich erkennt er, dass diese Sprachfetzen Französisch sind. Der zweite Satz könnte eine Einsicht von Fritz aus einer Einführungsveranstaltung zur Romanistik sein: Fritz erkennt, dass Französisch eine romanische Sprache ist.

Behält man mit Frege den Unterschied zwischen Gegenstand und Begriff im Satzzusammenhang im Auge und erinnert sich an Bruhns Beobachtung der dop-

---

<sup>12</sup> Gruhn 1998, 33

<sup>13</sup> Gruhn 1998, 33



pelten Verwendung eines Wortes, verwundert es nicht, dass *Französisch* zweimal auftaucht, nämlich im Satzzusammenhang im ersten Satz als Begriff, der auf einen Gegenstand („Sprachfetzen“) angewendet wird, im zweiten Satz als Gegenstand, über den eine Aussage gemacht wird. In beiden Fällen aber handelt es sich in der Satzstruktur um einen Gegenstand, der unter einen Begriff fällt, und nicht um zwei Gegenstände. Gruhn vergegenständlicht daher den Begriff zu einer Repräsentation.

Einher geht damit eine Subjektivierung, die sich bei Gruhn aus dem „interpretierenden Bewußtsein“ ergibt. Je nach vorhandener Repräsentation, so könnte man mit diesem Modell argumentieren, wird der Gegenstand als etwas anderes erkannt: Alle Erkenntnis ist daher subjektiv. Gruhn meint, dafür als schlagende Argumente Sinnestäuschungen ins Feld führen zu können.<sup>14</sup> Hält man sich an Gruhns Modell, bleibt einem in der Tat keine Alternative. Allerdings widerspricht hier schon unser Alltagssprachliches Bewusstsein. Wir sagen nur dann, dass Fritz erkannt hat, dass einige Sprachfetzen Französisch waren, wenn sie tatsächlich Französisch waren. Sollte sich Fritz getäuscht haben, würden wir sagen, Fritz meinte, glaubte usw., dass es Französisch war, aber nicht, er erkannte, dass es Französisch war. Die Subjektivierung in der Konzeption von Gruhn ist unvermeidbar, weil – ähnlich wie Frege gegen die Vorstellung geltend macht – schlichtweg gilt, dass, wenn etwas zwei Menschen gemeinsam ist, es sicherlich nicht ein und dieselbe Repräsentation ist, denn zwei Menschen haben nun einmal in ihrem Kopf je ihre eigenen Repräsentationen, selbst wenn sich diese ähneln sollten. Betrachtet man hingegen in der modernen Terminologie von Tugendhat den Satz als Handlungskomplex, mit dem Behauptungen aufgestellt werden, dann ist ein allen Menschen gemeinsames, eben objektives Ergebnis möglich, weil alle Menschen nach denselben Regeln handeln können, da Regeln als abstrakte Gegenstände nicht individuelle Gegenstände im Gehirn einzelner sind. Ob es sich bei den Sprachfetzen, um Französisch handelt, ob also dem Gegenstand *Sprachfetzen* zu Recht das Prädikat *Französisch* zugesprochen wird, hängt davon ab, ob gemäß der gemeinsam eingeübten Regeln das Prädikat *Französisch* zu- oder abgesprochen werden muss. Die Wahrheit der Behauptung würde man z. B. durch den Verweis auf gehörte Wörter, Satzmelodie etc. verteidigen. Alltagssprachlich lassen wir die Subjektivierungen ohnehin nicht gelten. Kein Lehrer würde sich allen Ernstes auf eine Diskussion mit einem Schüler einlassen, der behauptet, dass  $2+2=5$  seien und er, der Schüler eben eine andere Repräsentation als der Lehrer hätte. Kein Tagungsteilnehmer bezweifelt, dass er erkennt, welche Züge er nehmen muss, um den Tagungsort Regensburg zu erreichen, und dass jeder andere, der in der Lage ist, einen Fahrplan regelgerecht zu lesen, ihm in dieser Sache raten kann. Dass die Wahrheit von Sachverhalten von Subjekten

---

<sup>14</sup> Gruhn 1998, 27

festgestellt werden muss, heißt nicht, dass die Wahrheit nur subjektiv sei, auch wenn sich die Subjekte über den Wahrheitswert einer Behauptung täuschen können.

Gruhns Versuch, *verstehen* über das Genus *erkennen* zu definieren, ist absurd. Wir können ohne weiteres sagen, dass Fritz obwohl er Französisch versteht, er leider nicht erkennen konnte, um welche Sprache es sich überhaupt handelt. Wir können dem Gegenstand *Fritz* also das Prädikat *verstehen* zusprechen und gleichzeitig ihm das Prädikat *erkennen* absprechen, weswegen dann *verstehen* keine Spezies des Genus *erkennen* sein kann. Ohne weiter für die mir richtig scheinende Worterklärung zu argumentieren, sei hier folgender Vorschlag gemacht. *Verstehen* ist ein pauschalisierendes Dispositionsverb, das die Dispositionen für viele Handlungen umfasst. Welche Disposition genau gemeint ist, lässt sich periphrastisch immer durch *können* und ein Handlungsverb umschreiben. Wer Französisch versteht, kann auf Fragen antworten, kann Sätze übersetzen, kann in Texten grammatische Fehler entdecken, kann all dies oder nur einen Teil davon. *Erkennen* hingegen funktioniert als Erfolgsverb. Man hat erkannt, ob es sich um eine Sonate handelt, wenn sich das Prädikat *Sonate* auf ein Klangereignis regelgerecht anwenden lässt. Wer Dispositionsverben durch Erfolgsverben erklärt, begeht daher eine Kategorienverwechslung.

Im Übrigen gerät Gruhn hier in eine prekäre Lage, weil er entweder einen Homunkulus mit sagenhaften Fähigkeiten ausstatten muss, oder aber in einen unendlichen Regreß gerät. So heißt es im obigen Zitat: „das Bewußtsein interpretiert...“. Gruhn muss das Bewusstsein mit quasi-menschlichen Fähigkeiten ausstatten, indem es Interpretationsleistungen vollbringt. Aber wenn das Bewusstsein wie ein Mensch funktioniert, hat es ja selbst wiederum einen Homunkulus in seinem Bewusstsein, für den sich das Problem ad infinitum wiederholt. Gruhn scheint ein Erklärungsmodell mit einem Homunkulus relativ unproblematisch zu finden. So übernimmt er eine Darstellung, in der unter dem Titel „How the brain works“ ein Homunkulus gezeigt wird, der Vernetzungen in einem Kopf vornimmt.<sup>15</sup> Auch wenn Gruhn von einer Karikatur spricht, so lässt sich an vielen Textstellen zeigen – das handelnde Bewusstsein mag hier als Beispiel reichen –, dass diese Karikatur eben letztlich doch seine verbale Darstellung trägt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei Gruhn an die Stelle des Satzzusammenhangs, in dem sich deutlich zwischen Gegenstandswort und Begriffswort unterscheiden lässt, zwei Gegenstände treten. Es zeigt sich dabei, dass Frege mit seiner These Recht behält, dass die drei Prinzipien zusammenhängen. Gruhn verliert tatsächlich den Unterschied zwischen Begriff und Gegenstand aus dem Au-

---

<sup>15</sup> Gruhn 1998, 37

ge, weil er den Begriff in einen Gegenstand verwandelt. Ebenso geht der Unterschied des Für-Wahrhaltens und des Wahrseins verloren.

## Bruhn - Vergegenständlichung von Propositionen

Auf ein ganz anderes Problembewusstsein stoßen wir in der bereits zitierten Arbeit von Bruhn. Dort heißt es bei der Darstellung des Schemabegriffs in kritischer Auseinandersetzung mit Neisser:

"Im Gegensatz zu Aussagen von Neisser (...), können' Schemata nichts: Sie können nicht 'wahrnehmen', 'ordnen' oder 'speichern'. Solche Aussagen verführen zwangsläufig dazu, das Schema als 'homunculus' im Bereich der Informationsverarbeitung einzuführen."<sup>16</sup>

Ebenso trennt Bruhn sauber zwischen der psychologischen und der physiologischen Ebene, wenn er zwischen der Repräsentation eines Schemas auf der psychologischen Ebene und der Realisation auf der physiologischen Ebene unterscheidet.<sup>17</sup>

Obwohl Bruhn sich, wie oben gezeigt wurde, an Frege orientiert, unterläuft ihm wiederum eine Vergegenständlichung, die schwieriger aufzuweisen ist, als die Vergegenständlichung bei Gruhn. Wie es zur Vergegenständlichung kommt, soll an einem längeren Zitat nachgewiesen werden:

„Sachverhalte sind Ausschnitte aus der Welt, in der ein Individuum lebt. Die Konfrontation des Individuums mit den Sachverhalten der realen Welt führt zu Veränderungen im Wahrnehmungsapparat und den weiterverarbeitenden neuronalen Bahnen: Das Individuum leitet aus der Realität Informationen ab. In bestimmbar Bereichen des Gehirns werden die Auswirkungen der Aufnahme von Informationen (neuronale Impulse) mehr oder weniger dauerhaft niedergelegt, so daß sie unter bestimmten Umständen wieder abgerufen werden können...Diese Ablage von Informationen über Sachverhalte, die in ihrer neuronalen Wirkungsweise bisher nicht geklärt ist, soll „Repräsentation von Sachverhalten“ genannt werden.“<sup>18</sup>

Auch hier wird wie bei Gruhn von einem Gegensatz zwischen einer Außenwelt und einer psychischen Innenwelt ausgegangen. Einerseits wird nun mit der Formulierung *Sachverhalt*, Freges Forderung den Unterschied zwischen Gegenstand und Begriff zu beachten erfüllt, andererseits wird der Sachverhalt zum *Ausschnitt aus der Welt* verdinglicht, bei dem sich der Unterschied zwischen Gegenstand

---

<sup>16</sup> Bruhn 1988, 44

<sup>17</sup> Bruhn 1988, 43 f.

<sup>18</sup> Bruhn 1988, 38

und Begriff gar nicht mehr beobachten lässt. Diesem Ausschnitt steht auf der Innenseite wiederum ein Sachverhalt gegenüber, der aber gleichfalls im Wort *Repräsentation* verdinglicht wird. Während bei Gruhn einem Gegenstand der Außenwelt eine Repräsentation in der Innenwelt als ein Gegenstand der Innenwelt gegenübertritt, tritt bei Bruhn ein Sachverhalt als komplexer Gegenstand *Weltausschnitt* ein Sachverhalt als komplexer Gegenstand *Repräsentation* entgegen. Was wird wohl *verstehen* sein? Da ich keinen expliziten Definitionsversuch bei Bruhn gefunden haben, kann ich nur vermuten, dass sich das, was wir *verstehen* und *erkennen* nennen, hinter Formulierungen wie der folgenden verbirgt:

„Die Repräsentation von Sachverhalten im Gedächtnis entspricht den in der realen Welt angebotenen Informationen nicht notwendigerweise eindeutig. Informationsextraktion ist eine „subjektivierende“ (...) Handlung des Individuums, in der die Umweltinformationen aufgrund der bisherigen Erfahrungen aufgenommen und in bestehende Gedächtnisstrukturen integriert werden.“<sup>19</sup>

Offensichtlich kommt es auf eine Entsprechung zwischen dem Sachverhalt der realen Welt und dem Sachverhalt der repräsentierten Welt an, so dass der Weltausschnitt sich in die repräsentierten Sachverhalte integrieren lässt. Menschen erkennen einen Weltausschnitt umso objektiver, wenn der damit gemeinte Sachverhalt genau dem repräsentierten Sachverhalt entspricht. Nur, wie macht man das? Die Schwierigkeit ist hier, dass das Entsprechen von Weltausschnitt und Repräsentation wiederum ein Sachverhalt ist, nämlich dass der Weltausschnitt der Repräsentation mehr oder weniger entspricht, bzw. sich mehr oder weniger integrieren lässt. Formalisiert ließe sich notieren:

entsprechen (Weltausschnitt, Repräsentation)

Wer aber stellt fest, wenn nicht ein Homunkulus, dass das Relationsprädikat *entsprechen/mehr oder weniger integriert* den Gegenständen *Weltausschnitt* und *Repräsentation* zu Recht zugesprochen wird? Ich möchte die These vertreten, dass sich Bruhn einerseits an der Sprache orientiert, andererseits sich aber auf Sprache nicht einlassen möchte. Bruhn orientiert sich an der Sprache, wenn er für Weltausschnitt und Repräsentation die propositionale Struktur von Sachverhalten feststellt. Beschreibt man einen Weltausschnitt in Sätzen (Was sollte man auch sonst tun?), ergeben sich aufgrund der propositionalen Struktur unserer Sprache natürlich Sachverhalte. Da die Weltausschnitte sich in Repräsentationen niederschlagen, wie oben von Bruhn postuliert wurde, haben die Repräsentationen gleichfalls propositionale Struktur. Nachdem die Struktur der Repräsentation nur über die Beschreibungssprache von Weltausschnitten gewonnen werden konnte, wirft Bruhn die Sprache wieder über Bord. Symptomatisch ist hier die Darstel-

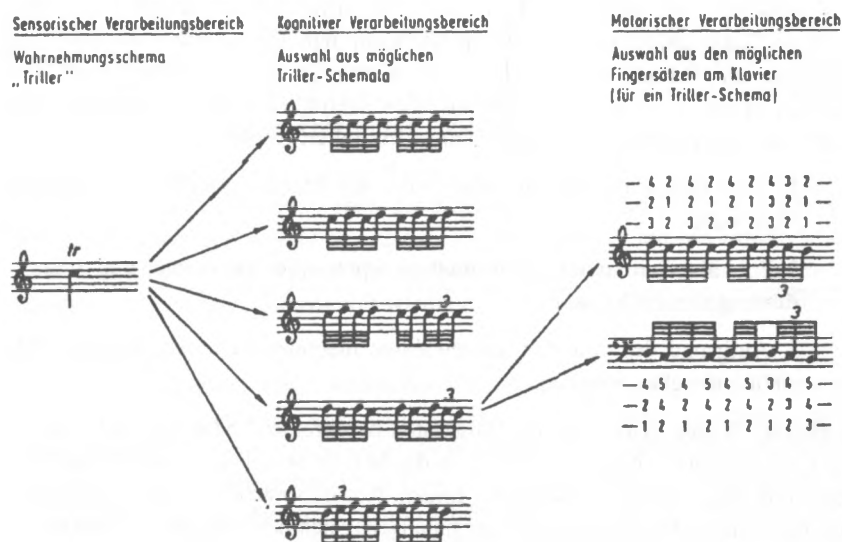
---

<sup>19</sup> Bruhn 1988, 39



lung der Transformation eines physikalischen Reizes bis zur Repräsentation von realen und potentiellen Sachverhalten.<sup>20</sup> An physikalischen Reizen, egal wie sorgfältig man sie beobachtet, kann niemals die propositionale Struktur entdeckt werden. Schon dem physikalischen Reiz *Französisch* oder *Dominante* ist nicht anzusehen, ob es im Satzzusammenhang als Gegenstandswort oder als Begriffswort funktioniert. Geht man von physikalischen Reizen aus, gibt es überhaupt keinen Grund anzunehmen, dass die Repräsentation propositionale Struktur hat. Der Wellenform des physikalischen Reizes dürfte wiederum eine Wellenform der Repräsentation entsprechen.

Dass sich auch bei Bruhn letztlich ein Homunkulus einschleichen muss, der die mehr oder weniger große Entsprechung von Weltausschnitt feststellt, wurde bereits erwähnt. Ich möchte nun jenen sprachlichen Schleier wegziehen, hinter dem sich der Homunkulus verbergen kann. Dabei geht es um die Deutung der folgenden Graphik<sup>21</sup>:



<sup>20</sup> Bruhn 1988, 38

<sup>21</sup> Abb. nach Bruhn 1988, 55

Diese Graphik interpretiert Bruhn folgendermaßen.

"Links: Das Zeichen für Triller wird als Schema über der betreffenden Note wahrgenommen. Mitte: Es werden verschiedene repräsentierte Schemata zur Ausführung des Trillerzeichens kognitiv aktiviert. Rechts: Aufgrund des ausgewählten mentalen Schemas wird ein motorisches Schema aktiviert, um den Triller erklingen zu lassen (hier durch einen Fingersatz am Klavier verdeutlicht)."<sup>22</sup>

Zum Textverständnis sei angemerkt, dass Bruhn unter Schemata Repräsentationen eines zusammenhängenden Bereichs versteht.<sup>23</sup> Ich möchte hier wiederum mit einer Ersetzung arbeiten. Es dürfte sofort auffallen, dass alle Sätze passivisch formuliert sind. Zum Passiv merkt Frege an, dass die passivische Formulierung lediglich „stilistische und ästhetische Gründe“ hat. Bezüglich der Wahrheitswerte sind passivische und aktivische Ausdrucksweisen ersetzbar.<sup>24</sup> Der Satz *Fritz spielt eine C-Dur-Tonleiter!* ließe sich genauso gut passivisch formulieren: *Eine C-Dur-Tonleiter wird von Fritz gespielt.* Wenn die aktivische Formulierung wahr ist, ist es auch die passivische. Nun muss man im passivischen Satz die Handlungsagenten nicht nennen. Es entsteht dann folgende Formulierung: *Eine C-Dur-Tonleiter wird gespielt.* Bruhn vermeidet die Nennung des Handlungsagenten, muss dies tun, weil sonst der Homunkulus offensichtlich würde. Da passive in aktive Sätze umgeformt werden dürfen, kann man dies auch mit Bruhns Interpretation der Abbildung tun. Führen wir hierzu, da Bruhn keinen Handlungsagenten nennt, wiederum Fritz als uns allen vertrauten Klavierspieler ein. Folgende aktivisch formulierten Sätze können formuliert werden:

1. Fritz nimmt das Zeichen für Triller als Schema über der betreffenden Note wahr.
2. Fritz aktiviert kognitiv verschiedene repräsentierte Schemata zur Ausführung des Trillerzeichens.
3. Aufgrund des von ihm ausgewählten mentalen Schemas aktiviert Fritz ein motorisches Schema.

Wirklich? Würde Fritz so seine Tätigkeiten beschreiben? Mag der erste Satz in der Umformung noch plausibel klingen, dürfte Fritz sein Tun in den anderen Sätzen wohl kaum adäquat beschrieben finden. Normalsprachlich kann in allen Sätzen auf Formulierungen, die auf Schemata Bezug nehmen, verzichtet werden.

1. Fritz nimmt das Zeichen für Triller wahr.

---

<sup>22</sup> Bruhn 1988, 55

<sup>23</sup> Bruhn 1988, 43

<sup>24</sup> Frege 1971b, 58

2. Fritz weiß, dass er gemäß bestimmter Regeln entweder so oder so spielen könnte. (Und ich weiß, dass Fritz dies weiß, weil ich mir von ihm die verschiedenen Möglichkeiten nennen oder zeigen lasse.)
3. Er entscheidet sich für eine der Möglichkeiten und spielt daher in einer bestimmten Weise.

Wer (Fritz auf jeden Fall nicht!), wenn nicht ein Homunkulus, nimmt das Schema wahr, aktiviert die verschiedenen Schemata und aktiviert schließlich ein motorisches Schema, um den Triller erklingen zu lassen?

Wie kommt es zur Subjektivierung im Sinne einer erkenntnistheoretischen Relativierung bei Bruhn, während doch Frege sich sicher ist, dass Subjekte objektive Sachverhalte feststellen können? Ich möchte die These vertreten, dass in der Bruhns erkenntnistheoretischen Konstruktion eine Wortersetzung stattfindet, bei der sich genau jene Relativierung einschleicht. Seine Konstruktion verdinglicht Sachverhalte, die wahr oder falsch sein können, in die Gegenstände *Weltausschnitt* und *Repräsentation*, die sich mehr oder weniger entsprechen können/bzw. integrieren lassen (vgl. Zitat oben!). Aus dem kontradiktorischen Gegensatz von *wahr* und *falsch*, bei dem es keine graduellen Abstufungen geben kann, wird der konträre Gegensatz eines graduell gestuften *mehr oder weniger*. In der Vergegenständlichung der Sachverhalte verschwindet der Unterschied von Gegenstand und Begriff, der Unterschied von subjektiv und objektiv und der Satz als Ganzes. Keines der drei Prinzipien Freges wird daher eingehalten.

Bisher wurde gezeigt, dass beide Texte, wenn auch mit deutlich unterschiedlichem Problembewusstsein, wegen des Konstrukts *Repräsentation* in Widersprüche geraten. Ich möchte hier nun zeigen, dass es in Bezug auf das Lernen keinen Grund gibt, sich vom Repräsentationsbegriff irgendeinen Begründungszusammenhang zu erwarten. Hierzu soll wiederum eine kleine Geschichte erzählt werden.

Nehmen wir an, eines Tages kämen Marsmenschen zu uns, die vom Klavierspiel fasziniert sind, es erlernen, ja es darin sogar bis zur höchsten Vollendung brächten und wegen hervorragender Interpretationen großer Meisterwerke begeisterte Zustimmung der Kritiker bekämen. Eines Tages würden hirnpfysiologische Untersuchungen dieser Marsmenschen ergeben, dass sie nicht ein Gehirn, sondern dezentral drei Gehirne besäßen. Sicherlich würden sich dann natürlich beim Klavierspiel allein schon auf Grund der räumlichen Verteilung der drei Gehirne völlig andere Erregungsmuster zeigen. Absurd wäre es nun, zu leugnen, dass diese Marsmenschen Klavier spielen können, obwohl sich andere Erregungsmuster als bei Erdmenschen während des Klavierspiels zeigen.

Auch diese Geschichte macht wiederum von Wittgensteins Zwickmühle Gebrauch, rekuriert diese Geschichte doch auf unser implizites Wissen. Ob jemand Klavierspielen kann, zeigt sich daran, dass er hin und wieder Klavier spielt und dies gemäß gewisser Regeln richtig tut, und nicht an bestimmten Erregungszuständen des Gehirns. Entsprechen verteidigen wir dann auch die Behauptung, dass jemand Klavier spielen kann. Das Verhältnis von Erregungszustand des Gehirns und Handlungskönnen ist empirisch kontingent bzw. unwesentlich, während das Verhältnis von hin und wieder ausgeführter Handlung und Handlungskönnen hingegen analytisch notwendig bzw. wesentlich ist. Wer Wesentliches über das Lernen von Handlungen aussagen will, wird daher nach einer analytischen Verbindung von Lernen und zu erlernender Handlung suchen. Es ist völlig unplausibel, zwischen Lernen, Können (Kompetenz) und Handlung mittels des Repräsentationsbegriffs einen Zusammenhang herzustellen, wenn der Zusammenhang offensichtlich bereits zwischen Können und Handlung durch den Repräsentationsbegriff nicht hergestellt werden kann, und zwar – wie methodisch gezeigt wurde – aus rein analytischen Gründen.

## Literatur

- Bruhn, Herbert (1988): *Harmonielehre als Grammatik der Musik. Propositionale Schemata in Musik und Sprache* (Fortschritte der psychologischen Forschung 3. Hg. v. Dieter Frey u. a.), München u. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Frege, Gottlob (1986): *Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl*, hg. v. Christian Thiel, Hamburg: Felix Meiner.
- Frege, Gottlob (1971a): *Logik in der Mathematik*, in: ders., *Schriften zur Logik und Sprachphilosophie*, hrsg. v. G. Gabriel, Hamburg: Felix Meiner. S. 92 – 165.
- Frege, Gottlob (1971b): *Logik*, in: ders., *Schriften zur Logik und Sprachphilosophie*, hrsg. v. G. Gabriel, Hamburg: Felix Meiner. S. 35 – 73.
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim, Zürich, New York Georg Olms.
- Kambartel, Friedrich (1989): *Zur grammatischen Unmöglichkeit einer evolutionstheoretischen Erklärung der humanen Welt*, in: ders., *Philosophie der humanen Welt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 61 – 78.
- Thiel, Christian (1986): *Einleitung*, in: G. Frege, *Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl*, hrsg. v. Christian Thiel, Hamburg: Felix Meiner.
- Tugendhat, Ernst (1990): *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wittgenstein, Ludwig (1993): *Philosophische Untersuchungen*, in: ders., Werkausgabe  
Bd. 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dr. Matthias Flämig  
Südenstr. 54  
12169 Berlin  
flaemig@udk-berlin.de

**„Deshalb weisen wir nochmals darauf hin,  
dass die von uns vorgeschlagenen Methoden  
auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ...“<sup>1</sup>**

## **Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung**

### **1 Einleitung**

Zu empirischer Forschung existiert eine Fülle methodologischer Literatur; einzelne Untersuchungen werden häufig in Bezug auf ihr methodisches Vorgehen ausführlich reflektiert. Besonders gilt das für qualitative Forschungsvorhaben, deren Methoden noch weniger standardisiert sind als die quantitativer Empirie. Ist diese Mühe jedes Mal nötig? Warum lässt sich ein methodischer Ansatz im Vertrauen auf das bei seiner Entwicklung geleistete Maß an Reflexion nicht schematisch anwenden? Sucht man in der methodologischen Literatur eine Antwort auf die Frage, warum die Entscheidung für eine bestimmte Methode nicht automatisch das Absolvieren genau definierter Arbeitsschritte nach sich zieht, wird darauf hingewiesen, dass die Methoden den je unterschiedlichen Untersuchungsgegenständen angepasst werden müssen und aus diesem Grund auch innerhalb methodischer Ansätze das Gewicht und die Bedeutung einzelner Arbeitsschritte nicht eindeutig bestimmt sind. So erhält die Forderung, das methodische Vorgehen offen zu legen, besondere Bedeutung; für qualitative Forschung wird diese Offenlegung sogar gelegentlich als Gütekriterium vorgeschlagen (Steinke 1999, S. 208).

Wir wollen im vorliegenden Beitrag an konkreten Beispielen der Frage nachgehen, welche Faktoren im Laufe eines Forschungsprozesses die Verwendung eines methodischen Ansatzes beeinflussen. In verschiedenen Projekten haben wir mit demselben methodischen Ansatz, nämlich der *Grounded Theory*, gearbeitet und wollen nun vergleichen, welche Elemente wir davon - in Anpassung an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand - genutzt haben.<sup>2</sup> Wir werden zunächst in

---

<sup>1</sup> Strauss 1994, 32

<sup>2</sup> Es sei an dieser Stelle nicht verschwiegen, dass Andreas Lehmann-Wermser es war, der den Ansatz als erster nutzte und die Anregung weitergab.

groben Zügen Grundlagen der *Grounded Theory* skizzieren, bevor wir berichten, welche Impulse aus diesem Kontext wir für unsere jeweilige Forschungsvorhaben aufgegriffen und umgesetzt haben. Dabei wird sich erweisen, dass es sich teilweise um ähnliche Aspekte, aber auch um durchaus gegenläufig interpretierte Anregungen handelt. Bei der Suche nach den Gründen für unser unterschiedliches Vorgehen stießen wir auf verschiedene, gelegentlich überraschende Aspekte, die wir abschließend benennen werden.

## 2 *Grounded Theory*

Zunächst geben wir also einen kurzen Überblick über den Ansatz der *Grounded Theory* und zwar vor allem in Bezug auf die Hinsichten, die in den folgenden Abschnitten nicht mehr ausführlich zur Sprache kommen werden, für das Verständnis des Ganzen aber wichtig sind: Das betrifft vor allem das Verfahren des *theoretical sampling* sowie die Technik des *Kodierens*. Entwickelt wurde die *Grounded Theory* in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts in den USA von zwei dort lebenden Soziologen, nämlich von Anselm Strauss und Barney Glaser. Sie erlebten die Situation der qualitativen Sozialforschung in dieser Zeit als so unbefriedigend, dass sie in Anknüpfung an den Symbolischen Interaktionismus einen neuen Ansatz entwickelten (Flick 2000, 205). Vor allem in Bezug auf einen Aspekt wird die *Grounded Theory* immer wieder als bahnbrechend hervorgehoben: Im Gegensatz zur bis dahin üblichen Technik, mit Hilfe qualitativer Forschung ein neues Forschungsfeld zu explorieren oder Hypothesen zu überprüfen, haben die Autoren ein Verfahren vorgestellt, mit dem es möglich sein soll, *Theorien* zu entwickeln (Glaser, Strauss 1998; Strauss 1994). Die deutschen Übersetzungen von *grounded theories*, nämlich *gegenstandsbezogene* oder *gegenstandsbegründete Theorien*, erweisen sich aber als missverständlich, da sich Theorien stets auf einen bestimmten Gegenstandsbereich beziehen (Hildenbrand 1994, 11; Hildenbrand 2000, 40f.); dagegen spielt der amerikanische Terminus mit der Doppeldeutigkeit des Begriffs *grounded*, der sowohl argumentativ „begründet“ als auch „geerdet“, also auf dem Boden der Tatsachen stehend bedeuten kann. Entwickelt werden sollen im Rahmen der *Grounded Theory* Theorien, die sich besonders stark an den erhobenen Daten orientieren und „nützlich“ sein sollen, indem sie „Entdeckungen und Einsichten“ in einen bestimmten Bereich sowie Erklärungen von Phänomenen ermöglichen (Wiedemann 1991, 440). Wir werden beim englischen Begriff bleiben, weil der sich auch in der deutschsprachigen Literatur zur qualitativen Sozialforschung etabliert hat und inzwischen für einen zwar kontrovers diskutierten, aber insgesamt anerkannten und wegweisenden Ansatz der qualitativen Sozialforschung steht.



Häufig wird die *Grounded Theory* als Methode zur Auswertung von Texten verstanden; unseres Erachtens ist diese Bezeichnung in dreierlei Hinsicht irreführend:

- Sie ist wohl mehr als *Vorschlag* denn als Technik gedacht und in vielen Kontexten werden nur einzelne Elemente eingesetzt (Flick 2000, 58f.).
- Sie kann sich auf verschiedene Datengrundlagen beziehen und beschränkt sich keineswegs auf die Auswertung von *Texten* (Strauss 1994, 27f.). Vielmehr ist prinzipiell auch die Einbeziehung etwa von Bildern und übrigens auch quantitativ erhobenen Daten möglich, wie in letzter Zeit besonders Glaser betont hat.
- Sie bezieht sich nicht nur auf die *Auswertung* von Texten oder anderen Dokumenten, sondern verbindet, wenn man nach den Grundsätzen des theoretical sampling vorgeht, ausdrücklich die Phase der Datenerhebung mit der der Theorieentwicklung und beeinflusst so die Anlage der gesamten Untersuchung.

Beim *theoretischen Sampling* gehen Datenerhebung, Datenauswertung und Entwicklung der Theorie Hand in Hand und es entscheidet sich immer wieder neu, welche und wie viele weitere Datenerhebungen vorgenommen werden. Abgeschlossen wird die Phase der Datenerhebung erst, wenn eine „theoretische Sättigung“ eingetreten ist, d.h. wenn neue Fälle keine Veränderung der Theorie mehr provozieren (Wiedemann 1991, 442). Das *theoretische Kodieren* stellt eine weitere Technik von zentraler Bedeutung dar: Es bezeichnet ein variables Verfahren der Textauswertung, bei dem drei unterschiedliche Vorgehensweisen zur Anwendung kommen: das *offene*, das *axiale* und das *selektive* Kodieren. Das *offene Kodieren* hat die Entwicklung von Kategorien zum Ziel, die dem Text gerecht werden. Dazu werden einzelne zentrale Dokumentausschnitte sehr genau, Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort kodiert (Strauss 1994, 57f.). Beim *axialen Kodieren* geht es um die intensive Analyse einzelner zentraler Kategorien. Beim *selektiven Kodieren* wird, im Unterschied zum axialen Kodieren, „systematisch und konzentriert“ nach Schlüsselkategorien gesucht (Strauss 1994, 63). Beim Kodieren spielt die Beachtung des Kodierparadigmas eine Rolle: Gefragt werden soll auch über das unmittelbar Offensichtliche nach Bedingungen, Interaktionen der Beteiligten, Strategien und Taktiken sowie Konsequenzen des Berichteten (Strauss 1994, 57). So werden die *Eigenschaften* der verschiedenen Kategorien gefunden. Das vielleicht wichtigste Prinzip der Arbeit besteht dabei im permanenten Vergleich der erhobenen Daten und der Suche nach weiteren Vergleichsmöglichkeiten. Die Entwicklung einer *Grounded Theory* beruht letztlich auf intensivem und variablem Kodieren; dazu tritt das *Memo*-Schreiben und –Zusammenfassen: Mit Hilfe von Memos hält der Forschende alle relevanten Einfälle

fest und arbeitet immer wieder mit diesen Notizen (Strauss 1994, 172f.). Der Erfolg dieses Vorgehens wiederum hängt stark ab von der *theoretischen Sensibilität* („*theoretical sensitivity*“) des Forschenden. Damit ist seine Fähigkeit gemeint, in empirischen Daten theoretische Strukturen zu erkennen und zu benennen (Glaser, Strauss 1998, 54). In diesem Verweis auf letztlich nicht operationalisierbare Kompetenzen, auf die Intuition und Kreativität<sup>3</sup> der Forschenden, berührt sich die *Grounded Theory* mit dem in der qualitativen Sozialforschung breit geführten Diskurs zur Rolle der Subjekte<sup>4</sup>. Zu den interessanten Aspekten zählt dabei der Verweis auf die Kreativität, die als schwer kalkulierbar, aber notwendig für die Theoriebildung angesehen wird.

Die Frage der Theoriebildung möchten wir an dieser Stelle nur anreißen, denn davon wird noch ausführlicher in den beiden folgenden Abschnitten die Rede sein. Glaser und Strauss unterscheiden drei Elemente von Theorien: Zentrale Bedeutung besitzen die so genannten *Kategorien*, die wiederum bestimmte *Eigenschaften* aufweisen. Wichtig sind außerdem die *Hypothesen*, die sowohl die Kategorien und ihre Eigenschaften wie auch die Kategorien untereinander verbinden (Glaser, Strauss 1998, 45, 49). Glaser und Strauss unterscheiden bei Theorien zwei Stufen von Allgemeinheit: Theorien geringerer Reichweite nennen sie *materiale Theorien* („*substantive theories*“); diese beschränken sich auf den untersuchten Gegenstandsbereich. Glaser und Strauss betonen aber, wie wichtig darüber hinaus die Entwicklung *formaler Theorien* („*formal theories*“) mit einer größeren Reichweite ist (Glaser, Strauss 1998, 42-45). Es reicht dazu aber nicht, die Aussagen im Rahmen einer materialen Theorie einfach sprachlich und damit auch inhaltlich auf eine höhere Stufe von Allgemeinheit zu heben. Erst auf der Grundlage mehrerer materialer Theorien lassen sich formale Theorien erstellen, die dann wirklich einen höheren Geltungsbereich aufweisen (Wiedemann 1991, 440f.). Nicht zufällig betonen die Autoren der *Grounded Theory* selbst, dass die Abgrenzung materialer und formaler Theorien nicht eindeutig ist und dass sie mit dem Erstellen formaler Theorien wenig Erfahrung besitzen (Glaser, Strauss 1998, 86). An dieser Stelle möchten wir vorsichtig kritisch anmerken, dass die Entwicklung formaler Theorien wie eine Utopie anmutet - zumindest in einem so kleinen Fach wie der Musikpädagogik.

In den beiden folgenden Kapiteln werden wir nun die Aspekte benennen, in denen die *Grounded Theory* sich für unsere Forschungsvorhaben als hilfreich er-

<sup>3</sup> Im ersten Entwurf der *Grounded Theory* von 1967 wird ausdrücklich auf die frühe amerikanische Kreativitätsforschung verwiesen (Glaser, Strauss 1988, 251).

<sup>4</sup> Vgl. zusammenfassend die eher extreme Position von Katja Mruck und Günter Mey (2000); für die amerikanische Musikpädagogik z.B. Alan Pershkin (1997). Die Online-Zeitschrift *fqs* (*Forum Qualitative Social Research*) hat zwei Bände dem Thema *Subjektivität und Selbstreflexivität* gewidmet (<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/rubriken-d.htm>).

wiesen hat. Der Begriff „hilfreich“ erscheint womöglich zu umgangssprachlich, weshalb wir darauf hinweisen möchten, dass der Begriff hier wörtlich zu verstehen ist: Wir haben uns gefragt, inwiefern Anregungen der *Grounded Theory* bei Anlage und Durchführung der Untersuchungen unterstützend wirkten. Im Folgenden werden wir auf *Verfahren* verweisen, die sich als praktikabel und ertragreich herausgestellt haben, oder auch auf *Leitideen*, die die weitere Planung und Durchführung der Untersuchung inspirierten. Wir haben also jeweils überlegt, welcher Aspekt der *Grounded Theory* sich für unser Vorhaben als besonders befruchtend oder förderlich erwiesen haben.

### **3 *Grounded Theory* in der Rekonstruktion historischen Musikunterrichts (Andreas Lehmann-Wermser)**

Ein Teil der Popularität der *Grounded Theory* lässt sich sicherlich mit der Praxisnähe des Entwurfs begründen. Dies gilt für die Argumentationsführung ebenso wie für die technisch-methodische Seite - und findet sich sprachlich in witzigen Anmerkungen etwa zu Erkenntnissen, die bei der Arbeit, aber eben auch in Spiel und Schlaf kämen (Glaser, Strauss 1967, 251). Denn in den Schriften zur *Grounded Theory* finden sich zwar einerseits viele Anmerkungen, die die Allgemeingültigkeit einschränken, den vorläufigen Charakter der Vorschläge betonen oder die Anpassung der Methode an den Untersuchungsgegenstand fordern; andererseits werden etwa für den Umgang mit Sekundärliteratur konkrete Vorschläge gemacht und dabei die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Forschungsstrategien erörtert. So stellt sich die *Grounded Theory* für viele Forschende als alltagstauglich dar und scheint im Gegensatz beispielsweise zum komplizierten Regelwerk der Objektiven Hermeneutik eine schnelle Aneignung qualitativen Handwerkszeugs zu garantieren. Nicht zufällig existiert mit *ATLAS/-ti* eine Software, die als Analysewerkzeug bis ins Detail auf der Nutzeroberfläche nachvollzieht, was Glaser und Strauss inhaltlich und methodisch vorschlagen. Der Werkzeugcharakter der *Grounded Theory* ist sicherlich wissenschaftstheoretisch nicht sehr bedeutsam; gleichwohl soll hier an den Anfang der Nutzen dieses Merkmals für mein Projekt gestellt werden, weil er m.E. für die Historische Musikpädagogik neue Möglichkeiten eröffnet.

#### **3.1 Kodierung und Vernetzung**

In meinem Forschungsprojekt ging es um die Rekonstruktion historischen Musikunterrichts zwischen 1928 und 1939 auf der Basis biografischer Interviews<sup>5</sup>;

---

<sup>5</sup> Für genauere Informationen zum Design sei auf die ausführlichere Darstellung verwiesen:

der zu untersuchende Korpus umfasste etwa 120.000 Wörter. Daneben existierten schriftliche Quellen in Form von Zeitschriftenaufsätzen, Jahrbüchern, Schulberichten und Personalakten. Bei umfangreicheren Analysen hat der Einsatz computergestützter Methoden die Arbeit tief greifend verändert, weil viel komplexere Kodierungen, Such- und Verknüpfungsroutinen durchzuführen sind. So war es beispielsweise möglich, nicht nur bestimmte Handlungsfelder innerhalb des Musikunterrichts wie etwa das Singen (und seine Inhalte) zu kodieren, sondern auf einer separaten Ebene auch die Art der Darbietung, ob z.B. von Liedern berichtet wurde oder diese tatsächlich gesungen wurden. Erst in der Kombination wurde dabei deutlich, welche musikbezogenen Erfahrungen präsenter, möglicherweise auch bedeutsamer waren. Allerdings gilt dieser Punkt für alle qualitativen Methoden, nicht nur für die *Grounded Theory*. Wenn dennoch hier davon berichtet wird, dann deshalb, weil die Historische Musikpädagogik die Möglichkeiten einer Rekonstruktion der komplexen Vorgänge in tatsächlich erteiltem Musikunterricht einstweilen noch selten nutzt.

Für die *Grounded Theory* spezifisch allerdings ist die grafische Darstellung inhaltlicher Verhältnisse. Glaser und Strauss haben verschiedentlich darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, zentrale Begriffe („central phenomena“) zu identifizieren und im Kodierungsprozess deren Eigenschaften näher zu bestimmen<sup>6</sup>. Dieser Prozess ist durchaus bildlich gemeint. Die genannte Software unterstützt ihn, indem gefundene Kodierungen auf der Nutzeroberfläche räumlich zueinander in Beziehung gesetzt werden können; sie können nach vorgegebenen beispielsweise kausalen, assoziativen oder auch selbst definierten Beziehungen miteinander verbunden werden<sup>7</sup>. Dieser Analyseschritt erwies sich als außerordentlich hilfreich. Es reicht dafür nämlich nicht aus, historische Fakten zu rekonstruieren, also etwa aufzulisten, welche Lieder gesungen, welche Instrumentalstücke behandelt wurden usw. Die historische Musikpädagogik hat sich (in den wenigen Arbeiten, die sich überhaupt mit *Unterricht* und nicht allein mit didaktischen *Entwürfen* beschäftigt haben) meist darauf beschränkt, die Oberfläche darzustellen. Erstens blieb dabei aber die Frage meist unreflektiert, in welcher Form die subjektive

---

Lehmann-Wermser 2003.

<sup>6</sup> Der Kontext soziologischer Forschung bei Glaser und Strauss ist in der Verwendung der Begriffe teilweise, zumal in den deutschen Übersetzungen verwirrend: einzelne werden, wie etwa die „Dimensionalisierung“ anders verwandt als beispielsweise in der empirischen psychologischen Forschung, andere sind nicht eindeutig (vgl. Creswell 1998, 57). Auch dass wie in den bedeutsamen Studien der beiden Autoren über Sterben im Krankenhaus ein zentrales Phänomen gesucht wird, ist sicherlich nicht übertragbar. Es ist der spezifischen Wissenschaftstradition geschuldet; für Historische Musikpädagogik werden sich nur sehr selten Forschungsthemen in dieser Weise auf einen Begriff reduzieren lassen.

<sup>7</sup> ATLAS/-ti unterscheidet sich in diesem Punkt von anderen Textanalyse-Programmen, in denen sich nur einfache Baumstrukturen zwischen den Kodierungen darstellen lassen.

Sicht auf Unterricht zu berücksichtigen sei, zweitens wurde implizit ein veraltetes Verständnis von Unterricht zugrunde gelegt, das sich auf das Verhalten des Lehrers beschränkte oder auf dessen Intentionen, das aber nicht den komplexen Prozess im Klassenraum und die jeweiligen Sinndeutungen erfasste.

Demgegenüber erschien es vielmehr notwendig, nach dem zunächst kontextuellen, möglicherweise aber auch inneren Zusammenhang dieser oberflächlichen Erscheinungen zu suchen. Bestand ein Zusammenhang zwischen erinnerten Unterrichtsinhalten und eigener musikalischer Betätigung? Wie verhielt sich die Teilhabe am bürgerlichen Konzertbetrieb zu Berichten über eigenen Instrumentalunterricht? Wer äußert Wertschätzung gegenüber dem eigenen Musikunterricht oder dem Musiklehrer und erinnert sich noch an viele Inhalte? In welchem Kontext tauchen Berichte zu spezifisch jugendkulturellen Verhaltensweisen auf? Diese Analyse geht zunächst von der Oberfläche des Textes aus, entwickelt sich aber rasch weiter, indem Beziehungen zunehmend feiner beschrieben werden. So wird in den Interviews oft die Rezeption von Populärmusik und von Radiosendungen relativ zeitnah erwähnt. Was aber bedeutet das: Hat das Radio erst die Populärmusik für diese damals Jugendlichen zugänglich gemacht? Oder bestand schon eine Affinität etwa zum Schlager, die das Radio als Anbieter erst attraktiv werden ließ? Oder gab es gar keine kausale Verknüpfung, sondern nur ein zufällig zeitgleiches Auftreten, das sich aus anderen Faktoren erklären ließe. Im Verfolgen dieser Fragen entstand ein Netz von Beziehungen innerhalb des Korpus, das strukturiert und erklärt.

### 3.2 Bildung von Theorieelementen

An vielen Stellen freilich ließen sich Fragen anhand der Transkriptionen nicht beantworten. Glaser und Strauss sehen an dieser Stelle des Forschungsprozesses die Notwendigkeit, auf einer abstrakteren Ebene Erklärungsmodelle - sie sprechen von „concepts“ - heranzuziehen, die der Entwicklung von Hypothesen oder Theorien unterschiedlicher Reichweite vorangehen müssen. Diese Modelle können aus dem Studium von Sekundärliteratur erwachsen oder aus der Analyse der Daten, aber sie sind nicht Teil der Daten. Die Aufgabe der Forschenden besteht darin, im permanenten Vergleich zwischen Datenmaterial und Konzepten Theorieelemente sich entwickeln zu lassen: „The constant comparative method is designed to aid the analyst (...) in generating a theory that is integrated, consistent, plausible, close to the data.“ (Glaser, Strauss 1967, 103) Das eigentlich Neue der Grounded Theory liegt auf der wissenschaftstheoretischen Ebene in der Abkehr von streng deduktiven oder induktiven Verfahren, im forschungspraktischen Verlauf im stetigen Wechsel von Datensammlung, Analyse und „Theorie“-Entwicklung.

Diese Merkmale erwiesen sich in meinem Projekt als außerordentlich hilfreich. In doppelter Hinsicht wurde hier Neuland betreten. Zum einen gab es keine Vorbilder dafür, historischen Musikunterricht anhand von biografischen Interviews zu rekonstruieren, zum anderen war über die Auswirkungen der so genannten Kestenberg-Reform in den höheren Schulen wenig bekannt. Insofern gab es zunächst keine Konzepte im o.g. Sinne, die die Wirkungsweise von Musikunterricht, seine Einbettung in einen bürgerlichen Bildungsweg und mögliche typische Mechanismen musikalischer Sozialisation hätten erklären können. Einige Konzepte ergaben sich aus der Literatur, etwa das Verständnis der höheren Schule (und mit ihr des Musikunterrichts) als Mittelschichtsentwurf.<sup>8</sup> Andere Konzepte entwickelten sich aus den Daten: Das überraschende Fehlen eines generationen- und kulturspezifisch definierten Konfliktes zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zählte z.B. dazu (vgl. Lehmann-Wermser 2004). Erst auf diesem Hintergrund wurden Äußerungen zum Liedgut der Jugendbewegung oder zum Singen in den nationalsozialistischen Jugendorganisationen verständlich. Konzepte, die Positionen der Sekundärliteratur entgegenstehen, entwickeln ein sperriges Eigenleben, erfordern eine besonders sorgfältige Begründung in den Daten: Dass ich manchmal „meinen Augen nicht traute“, deshalb mehrfach zu den Daten und ihrer grafischen Repräsentation zurückkehrte, ist einerseits typisch für Forschung, die noch nicht auf „Theorien“ zurückgreifen kann, illustriert andererseits den Nutzen der Methode.

Wenn also die Grounded Theory als hilfreich für das Forschungsvorhaben empfunden wurde, dann unter zwei Voraussetzungen, die diesen Teil abschließend festgehalten werden sollen. *Erstens*: Beim gegenwärtigen Stand der Wissenschaft Historische Musikpädagogik ist eine Einbeziehung der historischen Bildungsforschung und (wo immer möglich) eine empirische Begründung der Forschung wichtig. Eine Einbeziehung neuer Disziplinen und Methoden erscheint für eine fundierte Betrachtung der Geschichte des Musikunterrichts und der Disziplin dringend geboten. *Zweitens*: Derzeit gibt es ein großes Defizit in historischen Studien, jenseits der Konstatierung von Intentionen oder Positionen zu Aussagen über Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und inhaltliche Beziehungen zu kommen. Unter diesen Voraussetzungen erscheint der Einsatz der *Grounded Theory* eine Möglichkeit solche theorie-ähnlichen Aussagen größerer Reichweite zu formulieren.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Nur am Rande sei vermerkt: Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass beide hier vorgestellten Forschungsprojekte in großem Umfang von Konzepten profitieren, die außerhalb der Musikpädagogik entwickelt worden sind. Mutmaßlich liegt hier nicht nur für die Historische Musikpädagogik ein großes Potential.

<sup>9</sup> Auch wir beiden Autoren sind uns nicht darüber einig, welchen Status die in der Historischen Musikpädagogik auf diese Weise gewonnenen Theorien besitzen. Haben sie den gleichen Status wie die in den Sozialwissenschaften formulierten Theorien? Sind damit auch alle dort

## 4 *Grounded Theory* im Forschungsvorhaben zur Erhebung Subjektiver Theorien von MusiklehrerInnen (Anne Niessen)

Vor allem in zwei Hinsichten hat sich die *Grounded Theory* für mein Projekt als äußerst hilfreich erwiesen: Zum einen betrifft das den Status der Ergebnisse (4.1), zum anderen die Bedeutung, die im Rahmen der *Grounded Theory* der schriftlichen Präsentation der Ergebnisse (4.2) beigemessen wird. Schwierigkeiten entstanden zunächst bei dem Versuch, die ursprünglich auf soziologische Fragestellungen zielenden Techniken der *Grounded Theory* auf ein pädagogisches Forschungsvorhaben zu übertragen. Dieses Problem hing mit der Art der erhobenen Daten zusammen - wobei allerdings fraglich erscheint, ob dieses Problem den Autoren der *Grounded Theory* anzulasten ist oder ob es nicht vielmehr immer die Aufgabe und das Problem der jeweils Forschenden ist, sich über Charakter und Ausprägung der erhobenen Daten und der angestrebten Theorien Klarheit zu verschaffen - und die Methoden entsprechend anzupassen (4.3).

### 4.1 Status der Ergebnisse

Der wesentlichste Impuls, den ich von der *Grounded Theory* aufgenommen habe, besteht in der Aufforderung, aus den erhobenen Daten tatsächlich eine Theorie zu erstellen. Warum ich diesen Aspekt für so bedeutsam halte, möchte ich am Beispiel meines aktuellen Forschungsvorhabens erläutern. Ich erhebe zurzeit Subjektive Theorien nordrhein-westfälischer MusiklehrerInnen über ihren Musikunterricht in der Oberstufe. Dabei orientiere ich mich am *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*, mit dem ich mich aber auch kritisch auseinandergesetzt habe (Niessen 2003; vgl. Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1988). Ich möchte nun am Beispiel des Habilitationsprojekts einen kurzen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten geben, wie man mit den Ergebnissen qualitativer Forschung umgehen kann - um schließlich zu verdeutlichen, warum mir die *Grounded Theory* in diesem Zusammenhang besonders nützlich erscheint.

---

formulierten Gütekriterien in dieser Disziplin anwendbar oder ergeben sich vielmehr charakteristische Unterschiede, die für alle historischen Disziplinen gelten? Einige dieser Kriterien, wie die Integration aller Teilbereiche des Forschungsgegenstandes, die Dichte der Beschreibung und der Grad der Verwobenheit der gefundenen Kategorien bleiben unseres Erachtens als Gütekriterien bestehen und sind an das Ergebnis der Forschung zu Musikunterricht im Freistaat Braunschweig zwischen 1928 und 1938 angelegt worden. Bedingt aber die Tatsache, dass nicht alle Gütekriterien erfüllt werden können, dass generell keine Theorien im Sinne der *Grounded Theory* erstellt werden können? Wissenschaftstheoretisch besteht in diesem Punkt noch erheblicher Klärungsbedarf; forschungspraktisch erscheint diese Frage aber nachrangig.

- *Ergebnisse als „Ist-Aussagen“*: Es wäre möglich, sich im Rahmen meines Forschungsprojekts auf die Intention zu beschränken, die einzelnen erschlossenen und kommunikativ validierten Subjektiven Theorien der LehrerInnen zugänglich zu machen. Damit wäre schon viel gewonnen, denn abgesehen von einigen wenigen Untersuchungen zu verwandten Themen (Pfeiffer 1994; Hansmann 2001; Krüger 2001) ist zumindest in der wissenschaftlichen Musikpädagogik weitgehend unklar, wie MusiklehrerInnen über die Planung ihres Unterrichts nachdenken. Ich könnte also in kompensatorischer Absicht möglichst differenziert die Subjektiven Theorien und die jeweiligen biographischen Hintergründe ungefähr eines Dutzend MusiklehrerInnen veröffentlichen. Die Aussagen, die in diesem Zusammenhang getroffen würden, wären dann als „Ist-Aussagen“ zu verstehen, was bedeutet, dass sie keinerlei Anspruch auf Repräsentativität beanspruchen - so differenziert sie möglicherweise auch komplexe Phänomene erfassen mögen.

Hieraus ergäben sich dann allerdings zwei Probleme:

- o Es wäre dann unmöglich, ein Erkenntnisziel als Anspruch zu formulieren, das über den eben formulierten Anspruch hinausgeht, d.h. ich dürfte dann nichts anderes tun, als die Aussagen von einem Dutzend Personen zu erschließen - nicht mehr. Für die Theoriebildung im Fach wäre damit zunächst nichts gewonnen.
- o Wenn sich herausstellt, dass eine Reihe von Phänomenen von mehreren UntersuchungspartnerInnen in Übereinstimmung berichtet werden, dann dürfte aus diesem Befund keine übergreifende Aussage abgeleitet werden. So wäre es beispielsweise nicht möglich, auf typische Strukturen zu verweisen oder Muster zu benennen, so sehr diese sich auch aufdrängen mögen. Sie wären dann nichts weiter als zufällige Häufungen, aus denen keine weiterreichenden Aussagen abgeleitet werden könnten.

Übrigens ist dieser Ansatz einer der ursprünglichsten qualitativer Forschung - entwickelt in deutlicher Abgrenzung von quantitativen Methoden und von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis (Glaser, Strauss 1998, 24).

- *Ergebnisse als Illustration einer Theorie*: Es wäre nun auch möglich, die empirischen Befunde mit einer Theorie in Verbindung zu bringen (Glaser, Strauss 1998, S. 25). So könnte ich beispielsweise versuchen, die Ergebnisse mit einer Theorie über Unterrichtsplanung in Beziehung zu setzen. Im besten Fall gäbe es zwei erfreuliche Ergebnisse: Ich könnte möglicherweise etwas beitragen zu der betreffenden Theorie, indem ich auf bestimmte Aspekte verweise, die in den Daten aufscheinen, aber in der Theorie noch nicht erfasst sind, und vielleicht würde auch die Theorie über Unterrichtsplanung mir dabei helfen, Aspekte zu erfassen und zu erfragen, auf die ich vielleicht sonst



nicht gekommen wäre; möglicherweise würde sie auch helfen, die empirischen Daten zu deuten, zu interpretieren und vielleicht sogar zu erklären. In diesem Fall fungieren also die Daten als Illustration der Theorie und dienen ihrer Evaluation.<sup>10</sup> Wenn dieses Vorgehen nicht funktionieren würde, müsste ich natürlich genau prüfen, warum Daten und Theorie nicht zusammen passen; das muss nicht an der Qualität der Theorie liegen.<sup>11</sup>

Es gibt allerdings auch bei diesem Verfahren einen Nachteil: Es ist zweifelhaft, ob man mit ihm den Daten gerecht wird oder ob man den Ergebnissen nicht vielmehr einen Theorierahmen überstülpt, der nicht zu ihnen passt. Möglicherweise steckt in den Daten ein Bedeutungsüberschuss, der mit Hilfe der entsprechenden Theorie nicht gefasst werden kann und der bei einer so einseitigen Orientierung an einer oder mehreren Theorien aus dem Blick gerät.

- *Ergebnisse als Hypothesen:* Ich könnte natürlich auch in explorativer Absicht die Untersuchung so anlegen, dass am Ende einige halbwegs gesicherte Hypothesen stünden. Ich hätte dann ein bis dahin noch wenig beackertes Forschungsfeld in einem ersten Zugriff erschlossen und die Voraussetzung für eine weitere Bearbeitung geschaffen. Zum Beispiel könnte man dieselbe Untersuchung mit LehrerInnen anderer Schulstufen durchführen, die Ergebnisse mit Hilfe anderer Methoden weiter vertiefen und / oder das Sample vergrößern (Glaser, Strauss 1998, 24).

Nachteilig erschiene aber, dass sich im besten Fall ein paar Thesen herauskristallisieren würden, die mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen bleiben würden. Würde dieses Vorgehen nicht bedeuten, Potential zu verschenken, das in den Daten verborgen liegt? Faszinierend sind ja gerade die Zusammenhänge, die sich in den Interviews herauskristallisieren. Womöglich wäre ich auch bisweilen nach dem zweiten, eigentlichen Schritt, nämlich der Verifizierung der Hypothesen, gefragt worden. Um mir das zu ersparen, habe

---

<sup>10</sup> Ich vermeide an dieser Stelle bewusst den Begriff der Verifikation, denn er ist von einem ganz anderen Wissenschaftsverständnis besetzt, in dessen Rahmen es nicht möglich wäre, eine Theorie auf diese Weise und mit dieser Art von Daten zu überprüfen Glaser und Strauss benutzen deshalb auch stattdessen der Begriff der „Glaubwürdigkeit“ („credibility“) (vgl. Glaser, Strauss 1967, 223).

<sup>11</sup> Ein ähnliches Vorgehen thematisiert Jürgen Klüver in dem Beitrag „Das Besondere und das Allgemeine: Über die Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung“ (Klüver 1995). Dort beschreibt er, wie ein untersuchter Einzelfall in Theorien größerer oder geringerer Reichweite „eingebettet“ werden kann, indem Kategorien aus Theorien für die Beschreibung des Einzelfalls herangezogen werden. Allerdings thematisiert Klüver nicht die Bedeutung einer solchen Einbettung für die Theorie. Ein ähnliches Vorgehen findet sich auch bei Niessen (1999).

ich mich also entschlossen, nach der Methode der *Grounded Theory* vorzugehen.

- *Ergebnisse als Theorie*: Im Rahmen der *Grounded Theory* nämlich wird - wie oben bereits skizziert - die Entwicklung gegenstandsgegründeter Theorien angestrebt, also eine Theoriebildung in enger Verbindung zu den empirischen Daten eines bestimmten Gegenstandsbereiches. Vor allem aus zwei Gründen finde ich dieses Verfahren bestechend:
  - Mit Hilfe der Verfahren der *Grounded Theory* ist es in qualitativer Forschung überhaupt möglich, eine Theorie hervorzubringen. Das ist - wie ich oben zu zeigen versucht habe - mehr, als qualitative Methodologien im Allgemeinen sonst zuwege bringen. Das macht die Ergebnisse qualitativer Forschung verbindlicher und befriedigender, wenn auch zu beachten ist: Eine *Grounded Theory* wird immer nur als vorläufiges Ergebnis von Forschung betrachtet (Lamnek 1995, 120; Glaser, Strauss 1998, 49). Diese Vorsicht erscheint mir ebenso wichtig wie realistisch, denn man sollte die Leistungsfähigkeit von Theorien als Ergebnisse von Forschung nicht überschätzen.
  - Immer wieder betonen die Autoren der *Grounded Theory*, dass es nicht darum gehen soll, Theorien zu überprüfen, sondern sie zu generieren. Zwar fließen die Ergebnisse der bis dahin geleisteten Analyse immer wieder in Form von Memos, neuen Kategorien und Hypothesen in die Forschungsarbeit ein, aber es ist nicht geplant, ab einem bestimmten Zeitpunkt die gefundene Theorie zu überprüfen. So bleiben die Forschenden bis zum letzten Tag des Forschungsvorhabens offen für neue Kategorien und Entdeckungen (Glaser, Strauss 1998, 50).

Konkret haben sich diese Aspekte der *Grounded Theory* für meine Arbeit am Forschungsprojekt in zweierlei Hinsicht als bedeutsam erwiesen: Ich habe die Anregung, theoretische Aussagen zu erstellen, vor allem als Ermutigung aufgefasst, die erzielten Ergebnisse auf einer höheren Stufe von Abstraktheit zu formulieren. Dieses Verfahren beginnt spätestens in der Phase des selektiven Kodierens und setzt sich vor allem beim axialen Kodieren fort. Dabei habe ich allerdings auch festgestellt, wie wichtig es ist, sich von vornherein darüber Rechenschaft abgelegt zu haben, welche Reichweite die angestrebte Theorie haben soll. Wenn beispielsweise eine *Grounded Theory* über die Unterrichtsplanung von LehrerInnen generell erstellt werden soll, dann müssen die Aussagen eines größeren Samples mit einem höheren Grad von Abstraktheit formuliert werden, als wenn „nur“ eine Theorie über die Unterrichtsplanung von MusiklehrerInnen angestrebt

wird. Insofern nehmen außer den konkreten Daten auch übergreifende theoretische Überlegungen Einfluss auf Ausprägung und Art der entstehenden materialen Theorie.

## 4.2 Unabgeschlossenheit des Forschungsprozesses

Ein weiterer wichtiger Aspekt bestand für meine Arbeit in der Auffassung, die ständigen Veränderungen der Perspektive, der Interessen und Schwerpunkte in einem qualitativen Forschungsprozess nicht nur zu akzeptieren, sondern geradezu zum Programm zu erheben. Sichtbarsten Ausdruck findet diese Idee im *theoretical sampling*: Bei diesem Verfahren werden, wie bereits erwähnt, die Phasen der Datenerhebung und der Datenauswertung derart verknüpft, dass erst nach den ersten Auswertungsergebnissen darüber entschieden wird, in welche Richtung das Sample erweitert werden soll. Außerdem wird im Sinne des permanenten Vergleichs nach Kontrasten gesucht (Glaser, Strauss 1998, 111f.); in meinem Fall befragte ich beispielsweise auch LehrerInnen anderer Fächer nach ihrer Unterrichtsplanung und gewann so neue Hinsichten und Fragerichtungen für mein eigentliches Vorhaben. Ähnlich hilfreich empfand ich das permanente Schreiben von Memos, das dazu dient, schon frühe Einfälle im Forschungsprozess festzuhalten und die Gesamtheit der Ideen abschließend zu systematisieren.

Um die folgenreichste Bestärkung meiner Überlegungen durch die *Grounded Theory* zu erläutern, muss ich etwas weiter ausholen: Im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* wird die Erhebung Subjektiver Theorien mit Hilfe von Struktur-Lege-Verfahren angestrebt (Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1988, 321). In einem ersten Gespräch unterhalten sich ForscherIn und Befragte über das in Frage stehende Thema. Aus diesem Interview filtert der Forscher oder die Forscherin zentrale Begriffe heraus. Anschließend werden die Befragten gebeten, mit Hilfe von Pappkarten, auf denen diese zentralen Begriffe ihrer Subjektiven Theorie notiert sind, und weiteren Kärtchen, mit deren Hilfe Beziehungen zwischen den zentralen Begriffen darstellbar sind, eine Struktur ihrer Subjektiven Theorie zu erstellen. Zunächst versuchte ich, dieses Verfahren auch in meinem Forschungsprojekt anzuwenden, empfand aber als nachteilig, dass die entstehenden Strukturen gegenüber dem Erzählten extrem vereinfacht erschienen. Obwohl ich verschiedene Visualisierungsverfahren ausprobierte, fand ich keines, dass der Komplexität des Erzählten halbwegs gerecht wurde. Stattdessen machte ich die Erfahrung, dass wichtige Ergebnisse der Auswertung sich erst im Prozess des Schreibens herauskristallisierten: Die genaue Formulierung zwar immer wieder zu einer erneuten Befragung der ursprünglichen Daten und einer Revision der bisher erzielten Ergebnisse. Insofern wurde die Darstel-

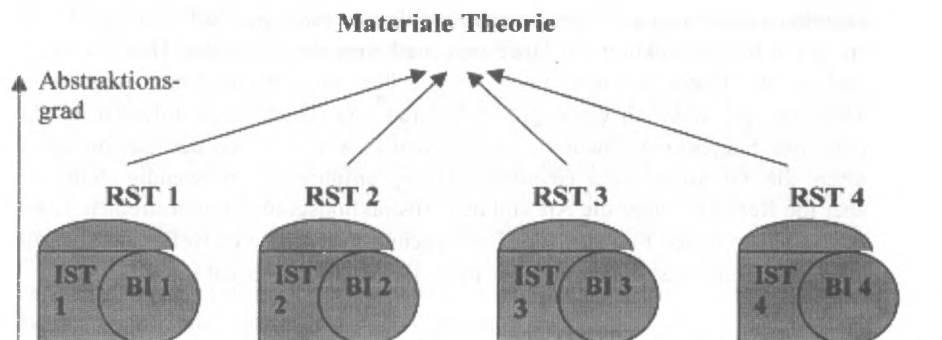
lung der Ergebnisse selbst zu einem der wichtigsten und ertragreichsten Schritte im Forschungsprozess. Meine Entscheidung, die Subjektiven Theorien - abweichend von den Vorschlägen im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* - in Textform darzustellen, erfuhr eine nachträgliche Bestätigung durch die Autoren der *Grounded Theory*: „Eine Theorie diskursiv zu präsentieren, heißt, ihre Offenheit, ihren Reichtum, ihre Komplexität und Dichte zu unterstreichen sowie ihre Angemessenheit und Relevanz zu verdeutlichen. Eine thesenartig vorgestellte Theorie ist demgegenüber - einmal angesehen davon, daß ein paar verstreute Kernaussagen immer nötig sind - weniger komplex, dicht und reichhaltig und überdies mühsamer zu lesen.“ (Glaser, Strauss 1998, 41f.) Wenn also eine Theorie im Sinne der *Grounded Theory* präsentiert wird, dann geschieht dies eher selten in einer Form, der man sofort den theoretischen Anspruch anmerkt: „Die nach dem Modus der *Grounded Theory* schreibenden Forscher - die eine komplexe Theorie herausstellen, die Sichtweisen der Akteure verstehbar machen möchten, die Glaubwürdigkeit von Erklärungen anstreben usw. - verzichten im allgemeinen auf formale wissenschaftliche Aussagen und wählen Darstellungsformen, in denen implizite Aussagen in einen Kontext von Diskussion und Deskription eingebettet sind.“<sup>12</sup> Auch in dieser Hinsicht wird die *Grounded Theory* ihrem Anspruch gerecht, Theorie nur in enger Anbindung an die Daten zu formulieren. Die Kunst besteht dann m.E. darin, trotzdem die Ebene der Deskription zu verlassen und theoretische Kategorien als Elemente von Theorien vorzustellen. Aber um genau diese Kunst geht es in der *Grounded Theory*.

### 4.3 Theoriearten

Eine letzte Hinsicht sei genannt, in der ich die *Grounded Theory* zumindest als nicht unmittelbar hilfreich erlebte, nämlich in Bezug auf den Charakter der erhobenen Daten. Glaser und Strauss erforschten als Soziologen als stabil angenommene Muster menschlichen Handelns innerhalb gesellschaftlicher Strukturen, beispielsweise den Umgang von Krankenhauspersonal mit sterbenden PatientInnen. Dabei verwendeten sie Kategorien wie „professionelle Haltung der Pflegenden“ oder „sozialer Wert der Patienten“ (Glaser, Strauss 1998, 45f.). Ihre Kategorien verließen also relativ schnell die Ebene des individuellen Handelns und der individuellen Ansichten einzelner Personen. Weil das in meinem Forschungsprojekt zumindest teilweise anders sein soll, habe ich schließlich beschlossen, zwei Arten von Theorien anzustreben, die unterschiedliche Ansprüche und Grade von Abstraktheit aufweisen. Grafisch könnte das Verhältnis dieser verschiedenen Theorien folgendermaßen dargestellt werden:

---

<sup>12</sup> Strauss 1994, 331



IST = Interviews zu Subjektiven Theorien; BI = Biografische Interviews; RST = Rekonstruktion der jeweiligen Subjektiven Theorien der Lehrenden unter Berücksichtigung der biografischen Interviews

■■■■■ = Reichweite der kommunikativen Validierung

- Auf der untersten Ebene sind die Interviews abgebildet, und zwar sowohl die zu den Subjektiven Theorien als auch die biografischen Interviews. In meine Rekonstruktionsversuche der Subjektiven Theorien fließt von vornherein schon die Kenntnis der jeweiligen „musikpädagogischen Biografie“ ein: Die im Rahmen der biografischen Interviews gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die jeweiligen Subjektiven Theorien zu verstehen bzw. angemessen zu rekonstruieren. Das Ergebnis dieses Rekonstruktionsprozesses wird dann im Dialog-Konsens kommunikativ validiert, d.h. die Darstellung der Theorien erfolgt in Abstimmung mit den ProbandInnen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Methoden der *Grounded Theory*: Beispielsweise werden die Kodierphasen eingehalten und die jeweiligen Schlüsselkategorien erfasst und gestaltet.
- Diese individuell rekonstruierten Subjektiven Theorien ( $ST^1 - ST^x$ ) dienen als Datengrundlage zur Erstellung einer Theorie im Sinne der *Grounded Theory*: Angestrebt wird eine materiale Theorie über die Subjektiven Theorien von MusiklehrerInnen (MT). Im Idealfall steht am Ende eine Theorie, die den Gegenstandsbereich, nämlich die Subjektiven Theorien nordrhein-westfälischer Sek-II-LehrerInnen, nicht verlässt, aber dennoch Aussagen trifft, die über die erhobenen Einzelfälle hinausgehen. Bei der Erstellung dieser materialen Theorie wird die Technik des Vergleichens, die Strauss immer wieder propagiert, eine besondere Rolle spielen.

Im Gegensatz zu den Beispielen, die in der mir bekannten Literatur zur *Grounded Theory* erwähnt werden, läuft der Theoriebildungsprozess also in meinem

Forschungsvorhaben auf zwei Ebenen: auf der der einzelnen Subjektiven Theorien, deren Rekonstruktion mit Hilfe von Methoden der *Grounded Theory* erfolgt, und auf der Ebene der materialen Theorie über die verschiedenen Subjektiven Theorien, die natürlich einen größeren Grad von Abstraktheit aufweist als die einzelnen Subjektiven Theorien. So mühsam es war, sich von den Beispielen zu lösen, die die Autoren der *Grounded Theory* anführen, so notwendig stellt sich aber die Reflexion über die Art und den Abstraktionsgrad der angestrebten Theorien in jedem neuen Fall dar: Jede Untersuchung verlangt eine Reflexion über die je angemessene Gestaltung; jede betritt in diesem Sinne Neuland.

## 5 Vergleich des Vorgehens und Zusammenfassung

Beim Vergleich der beiden Forschungsvorhaben treten in Bezug auf die Verwendung der *Grounded Theory* sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zutage. Unterschiede gibt es vor allem in Bezug auf die grafische Darstellung von Zusammenhängen und auf die Bedeutung, die dem Prozess des Schreibens bei der Darstellung der Ergebnisse beigemessen wurde:

- Andreas Lehmann-Wermser führt sein Bestreben, die von ihm erzielten Ergebnisse auch in grafischer Form festzuhalten, unter anderem darauf zurück, dass die bislang in der historischen musikpädagogischen Forschung erzielten Ergebnisse in wenig systematisierter Form vorliegen. Sein Bemühen um Visualisierung kann also zumindest teilweise als ein Reflex auf die (defizitäre) Forschungslage verstanden werden. Dabei wird eine Affinität zu bestimmten sozialwissenschaftlichen Paradigmen deutlich.
- Im Forschungsvorhaben von Anne Niessen erwuchs dem Prozess des Schreibens als wichtigem methodischen Arbeitsschritt eine besondere Bedeutung - was eine Abkehr vom *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* bedeutete, durch Anregungen der *Grounded Theory* aber unterstützt wurde. Diese Tatsache wiederum führte dazu, dass neben der Datenerhebung und -auswertung die kritische Auseinandersetzung mit methodologischer Literatur und Forschungsstand zu einem Schwerpunkt des Arbeitsprozesses wurde.

In Bezug auf den unterschiedlichen Stellenwert des Schreibprozesses war außerdem die Form der vorliegenden Daten von Bedeutung:

- Andreas Lehmann-Wermser arbeitete mit sehr unterschiedlichen Quellen und eine seiner Aufgaben bestand darin, zwischen heterogenen Daten Zusammenhänge und Beziehungen aufzudecken.
- Demgegenüber arbeitete Anne Niessen bei der Rekonstruktion der einzelnen Subjektiven Theorien mit abgeschlossenen und halbwegs überschaubaren

Einzelinterviews. Die Feinheiten der individuellen Sichtweisen erschlossen sich hier häufig erst im Prozess der Darstellung.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: In beiden Forschungsprozessen spielte der Gegenstand eine wichtige Rolle - aber auch virtuelle Arbeitszusammenhänge sowie die Genese der beiden Forschungsprojekte. Im Gespräch zwischen uns wurde zudem deutlich, dass auch ganz reale Arbeitszusammenhänge das Forschungsdesign bestimmt haben: Gespräche mit KollegInnen, parallel von anderen durchgeführte Forschungsvorhaben und in Kolloquien diskutierte Ansätze haben ihre Spuren in beiden Arbeiten hinterlassen, ohne dass diese Einflüsse hier im Einzelnen aufgedeckt werden könnten.

Bei einem Vergleich der Gemeinsamkeiten springt die Tatsache ins Auge, dass wir beide die Formulierung von Theorien anstrebten. Dabei spielten ähnliche Gründe eine Rolle: Dieses Vorgehen zwingt zur präzisen Formulierung, vor allem aber zeigt es eine Alternative zur bloßen Beschreibung auf, indem es die Generierung abstrakter Kategorien sowie die Herstellung von Kausalzusammenhängen einfordert. Theorien zu formulieren erschien uns nicht zuletzt als Reaktion auf das häufig beklagte Theoriedefizit in der Musikpädagogik wichtig.

Wir betrachten die *Grounded Theory* wegen ihres innovativen Potentials als wichtigen Impuls für die Musikpädagogik als Wissenschaft, weil sie die Formulierung von Theorien nicht nur anregt, sondern einfordert. Im Übrigen halten wir die Möglichkeit, im Rahmen der *Grounded Theory* mit unterschiedlichen Methoden zu arbeiten und unterschiedliche Anregungen aufzugreifen, nicht für eine Schwäche, sondern für eine Stärke dieses Ansatzes: So ist wohl auch die Aufforderung zu verstehen, die Anselm Strauss in der Einleitung zu einem seiner Bücher formulierte: „Studieren Sie diese [im vorliegenden Band gegebenen; AN] Faustregeln, wenden Sie sie an, aber modifizieren Sie sie entsprechend den Erfordernissen Ihrer Forschungsarbeit. Denn schließlich werden Methoden *entwickelt* und den sich verändernden Arbeitskontexten angepaßt.“<sup>13</sup>

## 6 Literatur

- Creswell, John W. (1998): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Flick, Uwe (2000): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. (rororo enzyklopädie ). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB.

---

<sup>13</sup> Strauss 1994, 33; Hervorhebung ALW, AN

- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*. Hawthorne: Aldine. (Deutsche Übersetzung: Glaser/Strauss 1998).
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Huber. (Orig.: Glaser/Strauss 1967)
- Groeben, Norbert / Scheele, Brigitte / Schlee, Jörg u.a. (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hansmann, Wilfried M. (2001): *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung*. ( *Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule*, Bd. 49). Essen: Die Blaue Eule.
- Hildenbrand, Bruno (1994): *Vorwort*. In: Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. (Uni-Taschenbücher. Bd. 1776). München: Fink. S. 11 - 17.
- Hildenbrand, Bruno (2000): *Anselm Strauss*. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB. S. 32 - 42.
- Krüger, Anke (2001): *Von der DDR zur BRD. Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts. Eine empirische Studie*. (Forum Musikpädagogik. Bd. 49). Augsburg: Wißner.
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie*. (3., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2003): „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse“. *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928 bis 1938*. (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Hg. v. Karl-Jürgen Kemmelmeyer. Bd. 16). Hannover: IfMpF.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2004): *Jugendbewegung? Erwachsenenbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs*. In: Kaiser, Hermann J. (Hg): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. (Musikpädagogische Forschung. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. Bd. 24). Essen: Die Blaue Eule. S. 231 – 243.
- Mruck, Katja; Mey, Günter (2000): *Überlegungen zu qualitativer Methodologie und qualitativer Forschungspraxis. Die Kehrseite psychologischer Forschungsberichte*. In: *Forschungsberichte aus dem Institut für Psychologie der Technischen Universität Berlin 1996, 1*. <<http://userpage.fu-berlin.de/umruck/Ber-96-1.html>> 2.11.2000.
- Niessen, Anne (2003, i.Dr.): *Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen - ein Thema für musikpädagogische Forschung?* In: Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen (Hg.): *Die Begriffe des Lernens und Lehrens in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. (Wissenschaftliche Musikpädagogik. Bd. 1) Münster: Lit.
- Pershkin, Alan (1997): *The Presence of Self: Subjectivity in the Conduct of Qualitative Research*. In: *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 141. S. 47 - 56.
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): *Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse*. (Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule. Bd. 17). Essen: Die Blaue Eule.



- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. (Uni-Taschenbücher. Bd. 1776). München: Fink.
- Wiedemann, Peter (1991): *Gegenstandsnahe Theoriebildung*. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. S. 440 - 445.

Dr. Andreas Lehmann-Wermser  
Beethovenstr. 66  
38106 Braunschweig  
lehmannwermser@aol.com

Dr. Anne Niessen  
Merheimer Str. 312b  
50733 Köln  
anne.niessen@netcologne.de

## **Empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik? Anmerkungen zur Forschungsmethodik**

### **DDR-Musikpädagogik als Forschungsgegenstand**

Das Staatsgebilde DDR war eine historische Erscheinung des 20. Jahrhunderts, womit die Erforschung der DDR-Musikpädagogik u.a. zu einer Aufgabe der historischen Musikpädagogik wird. Dies bedeutet traditionell für die Forschungsmethodik, auf Quellen zurückzugreifen, Fakten möglichst genau zu recherchieren, widerspruchsfrei zusammenzuführen, zu deuten bzw. interpretieren. In diesem Sinne lässt sich beispielsweise der Dokumentenband von R.-D. Kraemer (1992) als Impuls für die DDR-Forschung verstehen, indem hier Quellentexte zusammengestellt wurden, die damit der weitergehenden wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung gestellt werden sollten. Dass dies nicht unproblematisch war, zeigten die teilweise recht heftigen Reaktionen auf diese Aufsatzsammlung (vgl. Maas 1998, 242).

### **Warum "empirisch" forschen?**

Annäherungen an die DDR-Musikpädagogik auf der Basis der historiografischen (i.S.v. interpretativen, hermeneutischen) Quellenforschung widerspricht dem Empfinden vieler Betroffener („Das war ja gar nicht so!“), und es bestehen auch Widersprüche in den DDR-Erfahrungen unterschiedlicher Zeitzeugen, selbst in der Beurteilung vermeintlich gesicherter Fakten (vgl. z. B. Cloer 2002). Das deutet darauf hin, dass eine befriedigende und unwidersprochene Sicht auf die DDR ausschließlich durch Quellenstudium nicht erreicht werden kann.

Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob man nicht vorzugsweise die Betroffenen (hier in der Bedeutung: Zeitzeugen, Dabeigewesene) selbst zum Ausgangspunkt der Forschung machen sollte im Sinne empirischen Forschens. Hinzugezogen werden können aber auch Sachquellen; hierzu später.

Und vielleicht sollte man sich schon im Vorfeld solcher Forschung darauf einstellen, Widersprüche der Bewertung zuzulassen...

Der hiermit angesprochene Ansatz verfolgt die Absicht, die Forschung möglichst auf ein authentisches soziales Feld zu beziehen, was natürlich prinzipiell schon nur annäherungsweise möglich ist. Aber die Nähe zur „Realität“, die Lebensnähe soll gesucht werden.

„Was meine ich mit lebensnah? Im Unterschied von der zumindest in den Vereinigten Staaten dominierenden Richtung stammt die Themenwahl reiner lebensnaher Sozialpsychologie nicht von abstrakten Theorien, sondern aus der Problematik der sozialen Gegenwart. Sie sucht nicht nach zeitunabhängigen Antworten, sondern erkennt die Zeitgebundenheit sozialen Geschehens und menschlichen Verhaltens. Sie will nicht beweisen, sondern entdecken, sie will das Unsichtbare sichtbar machen. Weil im sozialen Geschehen Dinge zählen, die nicht gezählt werden können, sind hier qualitative Methoden ebenso am Platz wie quantitative“ (Marie Jahoda, 1994, zit. n. Engler 1997, 118).

### Quantitativer Ansatz vs. qualitativer Ansatz?

Jahoda geht davon aus, dass quantitative Methoden<sup>1</sup> innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung unangefochten akzeptiert sind, während der Einsatz qualitativer Methoden der Legitimation bedarf; in diesem Sinne ist der Schlusssatz zu lesen.

'Quantitativ-empirisch' werden solche Forschungsprojekte genannt, die ihre Fragestellungen zu einem System von Hypothesen ausarbeiten, diesen Hypothesen dann Variablen (veränderliche Größen) zuordnen und schließlich Instrumente der Datenerhebung einsetzen, die die jeweilige Ausprägung eines Merkmals möglichst quantitativ (numerisch) abbilden. Das so gewonnene Zahlenmaterial kann dann statistisch ausgewertet werden (Verteilungen, Zusammenhänge, Faktoren etc.); diese Auswertung erfolgt zum Zwecke der Überprüfung der vorab definierten Hypothesen, die schließlich widerlegt oder (vorläufig) bestätigt werden.	Als 'qualitativ-empirisch' werden demgegenüber solche Forschungsprojekte gekennzeichnet, die zwar auch von Fragestellungen ausgehen, jedoch darauf ausgerichtet sind, durch einen möglichst (!) unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld und unter Berücksichtigung der Weltsicht der dort Handelnden ausgehend von dieser unmittelbaren Erfahrung Beschreibungen, Rekonstruktionen, Strukturgeneralisierungen vorzunehmen.
In quantitativ-empirischer Forschung wird ein streng theorie- und hypothesengeleitetes Verfahren bzw. Instrumentarium auf die Wirklichkeit gerichtet, die – derartig zubereitet – dann nur noch im Rahmen der vorab erfolgten Kanalisierung des Blicks auf die Abstraktionsebene zurückwirken kann.	In qualitativ-empirischer Forschung wird umgekehrt versucht, Abstraktion aus der Erfahrung zu generieren und dabei einen Rückbezug auf die Erfahrungsbasis kontinuierlich aufrechtzuerhalten.

Tab. 1: Vergleich quantitativer vs. qualitativer Ansatz (nach Terhart 1997, 28)

<sup>1</sup> Der Terminus „Methode“ wird hier wie auch in folgenden Zitaten trotz begrifflicher Differenzen in der jeweils von den zitierten Autoren verwendeten Form benutzt.

Um die beiden Ansätze – quantitativ und qualitativ – in ihrer Polarität deutlich voneinander abzusetzen, sei eine kurze Charakteristik von Terhart (1997, 28) in Tabellenform wiedergegeben (s. Tab. 1).

Wichtig ist mir dabei, beide Ansätze nicht als einander ausschließend anzusehen, sondern ihre wechselseitigen Ergänzungen anzuerkennen: „Quantitativ-empirische und qualitativ-empirische Methoden stehen nicht im Verhältnis der Konkurrenz, sondern der Ergänzung und Kooperation zueinander; über die Tauglichkeit von methodischen Zugängen lässt sich kein pauschales Vorab-Urteil fällen, sondern kann immer nur im Blick auf die jeweilige Forschungsfragestellung und den Forschungsgegenstand entschieden werden“ (ebd.).<sup>2</sup>

Für die empirische DDR-Forschung scheinen qualitative Ansätze die weitere Perspektive aufzureißen; grundsätzlich sollten aber quantitative Ansätze nicht per se ausgeschlossen werden. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass in der *quantitativen Forschung* die Datenerhebung üblicherweise der Hypothesenprüfung gilt, d.h. Ziel des Verfahrens ist es, durch die statistisch aufbereiteten Daten bzw. geeignete prüfstatistische Prozeduren die Hypothesen zurückzuweisen oder als bestätigt anzusehen (s. Abb. 1).

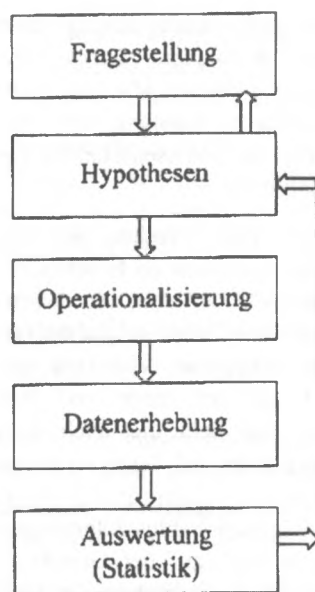


Abb. 1: Idealtypischer Forschungsprozeß nach dem quantitativen Paradigma (vgl. Maas 1992)

<sup>2</sup> In diesem Sinne auch Atteslander 1993, 24 oder Oswald 1997, 71ff., vor allem auch Engler 1997 und Heller & O'Connor 2002, 1089; im Gegensatz hierzu Cloer 2002, 28, der „empirische“ von „qualitativer Forschung“ unterscheidet.

Die Art der Datengewinnung folgt den zuvor formulierten (theoriegeleitet entwickelten) Hypothesen. Die dabei verwendeten Instrumente (z. B. Fragebögen) sind im Zuge der Operationalisierung zu entwickeln bzw. auszuwählen. Falls es sich nicht um erprobte Instrumente handelt, müssen sie ihrerseits einer Qualitätsprüfung unterzogen werden, die sog. „Testgütekriterien“ erfüllen (vor allem Validität, Reliabilität, Objektivität). Dabei sind zwei unterschiedliche Forschungsvarianten zu bedenken:

*Variante 1 „Neuerhebung von Daten über die DDR-Zeit“:* Da es sich bei der DDR-Forschung um retrospektive Forschung handelt, sind aktuell – mehr als 13 Jahre nach dem Ende der DDR! – erhobene Daten in Gefahr, nur bedingt verlässliche Aussagen über die DDR-Zeit zu liefern; ich komme später auf dieses Problem zurück.

*Variante 2 „Nutzung von Datenbeständen aus der DDR-Zeit“:* Greift man hingegen auf quantitativ auswertbare Daten zurück, die zu DDR-Zeiten gewonnen wurden, um Hypothesen zu prüfen, so wäre von Ex-post-facto-Forschung zu sprechen. Ob dann allerdings die o.g. Gütekriterien tatsächlich eingehalten werden können, ist im Einzelfall kritisch zu prüfen.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen und auch musikpädagogischen Forschung haben die letzten Jahrzehnte zu einem Aufblühen *qualitativer Forschung* geführt, was allerdings in forschungsmethodischer Hinsicht nicht immer ohne Probleme ablief. Unter der Überschrift *Warnung vor den qualitativen Methoden* weist Hans Oswald angehende Sozialwissenschaftler auf Gefahren beim Einsatz qualitativer Forschungsmethoden hin:

„Oft geben sich gerade junge Forscherinnen und Forscher, die eine Qualifikationsarbeit schreiben, der Illusion hin, qualitativ zu forschen sei leichter und befriedigender als sich auf Statistik einzulassen. Zu diesem Missverständnis kommt es, weil das Sammeln der Daten in qualitativen Projekten unseren Alltagsexplorationen sehr ähnlich ist. Von klein auf haben wir gelernt zu beobachten, mit Leuten zu reden und ihre schriftlichen Äußerungen zu berücksichtigen. Aber heißt dies auch, dass wir systematisch beobachten, einfühlsam interviewen und Texte verstehen können? Heißt es, dass wir die Fähigkeit haben, in ungeordneten Daten Strukturen zu erkennen und daraus verallgemeinernde Schlussfolgerungen zu ziehen? Und heißt es, dass wir imstande sind, auf der Grundlage solcher Daten und Analysen einen wissenschaftlich anspruchsvollen Text zu formulieren?

[...]

hinausreichen. Dies gilt in gewisser Weise auch für den Roman oder die Reportage, aber für den wissenschaftlichen Text ist die Verallgemeinerbarkeit der qualitativ gewonnenen Ergebnisse in derselben Weise ein Kriterium für die Publikationswürdigkeit wie für den auf Statistiken beruhenden Text. Insofern ist es bei der Planung einer qualitativen Studie sehr wichtig, die Entscheidung über Zahl, Variationsbreite und Auswahl der Fälle gut begründet zu fällen, damit man angeben und glaubhaft machen kann, auf welche anderen Fälle die Ergebnisse übertragbar sein sollen, wofür sie exemplarisch und in diesem Sinne generalisierbar sind [...]. Auch bei der Einzelfallforschung, auf die ich hier nicht eingehen kann, muss plausibel gemacht werden, dass die Ergebnisse anderweitig zutreffen und anwendbar sind, das Exemplarische (Generalisierbare) muss begründet werden.

*Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Erklärung, auf Theorie. Zwar kann die Beschreibung gesellschaftlicher und psychischer Zustände von wissenschaftlichem und praktischem Gewinn sein, das Geschäft des Beschreibens soll also keineswegs als gering erachtet werden, aber immer sollte es uns auch darum gehen, das Beschriebene zu verstehen. Und ein wichtiger Aspekt des Verstehens besteht darin, dass wir Ursachen und Folgen, Bedingendes und Bedingtes zueinander in Beziehung setzen können [...]*“ (Oswald 1997, S. 71ff.).

Die Entscheidung, ein Forschungsprojekt am qualitativen Paradigma auszurichten, entbindet keinesfalls von einer kritischen Sicht auf das verwendete Methodenrepertoire (vgl. Heller & O'Connor 2002, 1089; Flinders & Richardson 2002, 1160).

### **Potentielle Informationsquellen einer empirischen Forschung zur DDR-Musikpädagogik („Datengewinnung“)**

Empirische Forschung ist auf die Gewinnung von Daten angewiesen, die als Abbild der „Welt“ gesehen werden können und der Forschung als Basis dienen. Für die DDR-Forschung können je nach Fragestellung sowohl *Personen* als auch *Sachen* (Artefakte) für die Datengewinnung herangezogen werden.

Bei den *Personen* ist zu beachten, in welchem Verhältnis sie zum pädagogischen und politisch-gesellschaftlichen System der DDR standen. Dabei geht es nicht um eine moralische Bewertung der jeweiligen politischen Haltung der Person innerhalb eines sozialistischen Staates, sondern um die Perspektive, unter der die Personen für die Forschungsfrage Auskunft liefern können. Ist die jeweilige Person als Beteiligte, Betroffene, Beobachtende

der Person innerhalb eines sozialistischen Staates, sondern um die Perspektive, unter der die Personen für die Forschungsfrage Auskunft liefern können. Ist die jeweilige Person als Beteiligte, Betroffene, Beobachtende (Außenstehende) im Kontext der Forschungsfrage zu betrachten? War ihre Rolle eine "handelnde" oder eine "erleidende"? Die Beantwortung dieser Fragen klärt sowohl die Perspektive, unter der die forschungsrelevanten Informationen mitgeteilt werden, als aber auch eventuelle Fehlerquellen, wenn beispielsweise die Informationen durch die Person gefiltert werden, um eigenes Handeln in der DDR nachträglich zu rechtfertigen (vgl. hierzu Cloer 2002).

Zu den *Sachen* (Artefakten) zählen keineswegs nur Sachtexte (auch Lehrmaterialien, Offizialtexte, graue Literatur), sondern je nach Fragestellung auch belletristische Texte oder private Texte (Tagebuch, Vorlesungsmitschriften). Neben diesen Texten können vor allem auch Filme oder Bilder zu wichtigen Informationsquellen werden.<sup>3</sup>

## Erhebung sozialer Daten

Die zentrale Bedeutung der Datenerhebung (aus den verfügbaren Informationsquellen) für den empirischen Forschungsprozess wird bei Atteslander (1993) dadurch deutlich, dass dieses Kapitel das umfangreichste innerhalb seines Buches ist. Atteslander führt vier Methoden der Datenerhebung auf, die im Folgenden stichwortartig hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik charakterisiert werden sollen.

*Beobachtung:* Da sich die Methode der Beobachtung auf Gegenwärtiges bezieht, scheint sie nicht für einen historischen Gegenstand wie die DDR-Musikpädagogik anwendbar. Allenfalls wären beobachtbare Simulationen vorstellbar – z. B. wird eine Musikunterrichtsstunde zu DDR-Zeiten simuliert und beobachtet – oder beispielsweise Diskussionsrunden über Fragen der DDR-Musikpädagogik; in jedem Fall wird aber deutlich, dass die Methode der Beobachtung eher von untergeordneter Bedeutung für den fraglichen Forschungskontext sein dürfte.

*Befragung:* Für eine empirische DDR-Musikpädagogikforschung ist die Befragung sicherlich eine zentrale Methode, um zu Daten zu gelangen. Dabei spielt eine wichtige Rolle, unter welchen Bedingungen die Befragung erfolgt: persönlich oder anonym (auch telefonisch); alleine oder in der Gruppe; per Fragebogen oder im Interview usw. Die Art der

<sup>3</sup> Vgl. zu diesem Punkt die Aufsätze von Heike Talkenberger sowie Franz Riemer & Rainer Schmitt im vorliegenden Band!

Befragung muss sich dabei nach dem Forschungsinteresse richten und es lässt sich nicht im Allgemeinen über die Befragungsmodalitäten urteilen. Einen guten Eindruck von Vor- und Nachteilen verschiedener Befragungsförmn vermittelt die Dissertation von Anke Krüger, in der eine Fragebogenbefragung in zwei Bundesländern (zusammen mit B. Fröde) kombiniert wird mit narrativen Interviews (Krüger 2001). Allgemein dürfte vermutet werden, dass vor allem Wertungen zur DDR-Musikpädagogik (im Gegensatz zum Abfragen von Fakten) in Gefahr stehen, durch die befragte Person zensiert zu werden – vor allem im persönlichen Befragen –, wodurch die Validität gefährdet wird. Umgekehrt kann aber gerade die persönliche Nähe eines narrativen Interviews bei einfühlsamer Gesprächsföhrung zu einer Öffnung des Befragten föhren und so besonders aufschlussreiche Daten erbringen (z. B. Grimmer 1999, spez. 75-89). Das immer noch emotional aufgeladene Thema DDR mahnt hier zur Besonnenheit und fordert Einfühlungsvermögen.

*Experiment:* Experimentieren setzt den aktuellen Zugriff auf unabhängige und abhängige Variablen in der experimentellen Situation voraus. Für einen historischen Forschungsgegenstand sind hier bestenfalls projektives Experiment und ex-post-facto-Verfahren denkbar, wobei verfügbare Datenbestände unter neuen Gesichtspunkten in Verbindung gesetzt und ausgewertet würden. Wenn auch prinzipiell nicht auszuschließen, so sehe ich in der DDR-Forschung jedoch eher geringe Chancen für diese Methode.

*Inhaltsanalyse:* Für eine empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik kann Inhaltsanalyse wichtige Daten liefern. Dies gilt sowohl für deskriptive Inhaltsanalyse, bei der „quantitative[n] Beschreibung der manifesten Inhalte von Kommunikation“ (Atteslander 1993, 233) als auch für die inferentielle Inhaltsanalyse, bei der textinterne Merkmale als Abbild bzw. in Korrelation mit textexternen Merkmalen betrachtet werden (vgl. Atteslander 1993, 235). Vor allem erscheint mir aber die kommunikative Inhaltsanalyse wichtig, da sie den Prozess der Kommunikation mit einbezieht, was im Falle der DDR-Musikpädagogik unerlässlich ist (vgl. z. B. Maas 1998, 248ff.)

## **Typische Probleme und Fehlerquellen**

Einige typische Probleme bzw. Fehlerquellen empirischer Forschung, wie sie vor allem bei der DDR-Forschung auftreten können, seien nur stichwortartig angesprochen:



*Stichproben-Effekte:* Größe und Zusammensetzung der Stichprobe bzw. Probandengruppe sind stets kritisch zu betrachten, denn beispielsweise dürfte ein Musiklehrer, der in den Sechziger Jahren seinen Dienst aufnahm, über eine völlig andere „DDR-Erfahrung“ verfügen als ein Berufsanfänger aus dem Jahr 1989. Das allgemeine Problem der „Repräsentativität“ – ein grundsätzlich heikles statistisches Kunstprodukt – sei hier angesprochen im Kontext der Forderung Cloers, die DDR-Pädagogik nicht als monolithisches Gebilde zu sehen, sondern u.a. Forschung zur DDR auch perioden- und standortspezifisch anzulegen, was natürlich auch auf die Musikpädagogik zu beziehen ist (vgl. Cloer 2002, 28): Eine entsprechend einseitig rekrutierte Stichprobe kann zu erheblich verzerrten Daten führen.

*Zeitabhängige Verfälschungen:* Mit dem wachsenden Abstand zur Auflösung der DDR wächst die Gefahr, dass Befragungen zur damaligen Musikpädagogik unwillentlich von den Befragten verfälscht werden (Verklärung, Mythenbildung...) und damit eine fehlerhafte Datenbasis erbringen.

*Verwischungen von Effekten:* Effekte schulischen Musikunterrichts auf Schülergenerationen in beiden Teilen Deutschlands, die im Vergleich Ost-West Aufschlüsse über Teilaspekte der Musikpädagogik zulassen würden, verwischen sich mit dem Abstand zum Ende der DDR.

*Komplexität des Forschungsgegenstandes:* DDR-Musikpädagogik muss im Spannungsfeld wechselnder innen- und außenpolitischer Strömungen in der DDR gesehen werden und in der Forschung beispielsweise auch die Differenz zwischen offiziellen staatlichen Vorgaben (z. B. Lehrplänen) und konkreten Umsetzungen in der schulischen Praxis berücksichtigen. Die Komplexität des Gegenstandes muss sich auch in der empirischen Forschung berücksichtigt finden.

*Reaktivität (spez. Aktivierung von Abwehrmechanismen):* Es ist nicht auszuschließen, dass bei Befragungen zur DDR-Musikpädagogik seitens der Befragten die Antworten absichtlich verfälscht werden, sei es, um ein positives Bild der DDR-Zeit zu vermitteln, sei es, um das eigene Tun in einem bestimmten Licht erscheinen zu lassen (Rechtfertigung, politische Opportunität bzw. social desirability).

## **Resümee**

Die Ausführungen sind als Plädoyer zu verstehen, auch im Rahmen der auf die jüngere Fachgeschichte zielenden Forschung zur DDR-Musikpädagogik empi-

Liedvorgaben in den Klassen 1-4, und A. Krüger (2001) lieferte durch Fragebogenerhebungen und narrative Interviews mit Musiklehrern eine eingehende Analyse der Transformationsprozesse im Musikunterricht zwischen DDR-Zeit und Nachwendezeit.

## Literatur

- Atteslander, Peter (1993): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 7. bearb. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Cloer, Ernst (2002): *Die Pädagogik in der DDR – ein monolithisches Gebilde?* In: Bernd Fröde / Birgit Jank (Hg.): *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR*. Essen: Die Blaue Eule. S. 15-34.
- Engler, Steffani (1997): *Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden*. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 118-130.
- Flinders, David J. & Richardson, Carol P. (2002): *Contemporary issues in qualitative research and music education*. In: Richard Colwell/Carol Richardson (Hg.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. S. 1159-1175.
- Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Fröde, Bernd & Jank, Birgit (Hg.) (2002): *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR*. Essen: Die Blaue Eule.
- Grimmer, Frauke (1999): *Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit – Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern*. In: Niels Knolle (Hg.): *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben (Musikpädagogische Forschung*. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. Bd. 20). Essen: Die Blaue Eule. S. 64-96.
- Heller, Jack J. & O'Connor, Edward J. P. (2002): *Maintaining quality in research and reporting*. In: Richard Colwell / Carol Richardson (Hg.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. S. 1089-1107.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (1992): *Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR – eine Textdokumentation*. Essen: Die Blaue Eule.
- Krüger, Anke (2001): *Von der DDR zur BRD – Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts: eine empirische Studie (Hallesche Schriften zur Musikpädagogik*. Hg. von Georg Maas im Auftrag des Instituts für Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Augsburg: Wißner.
- Maas, Georg (1992): *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug*. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): *Musikalische Erfahrung – Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (Musikpädagogische Forschung*. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. Bd. 13). Essen: Die Blaue Eule. S. 149-169.
- ders. (1998): *Musikpädagogische Forschung in der DDR im Spiegel von Dissertationen*. In: Martin Pfeffer/Jürgen Vogt/Ursula Eckart-Bäcker/Eckhard Nolte (Hg.): *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogische geleiteten Nachdenken*. Augsburg: Wißner. S. 241-252.

- Oswald, Hans (1997): *Was heißt qualitativ forschen?* In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 71-87.
- Siedentop, Sieglinde (2000): *Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Bildung und Erziehung in den Klassen 1-4 (Hallesche Schriften zur Musikpädagogik*. Hg. von Georg Maas im Auftrag des Instituts für Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Augsburg: Wißner.
- Terhart, Ewald (1997): *Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft*. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 27-42.

Prof. Dr. Georg Maas  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Kleine Marktstraße 7  
06108 Halle (Saale)  
Email: [maas@musikpaed.uni-halle.de](mailto:maas@musikpaed.uni-halle.de)

## Musikpädagogik im Bild

### Methodik und Praxis der Interpretation von Bildquellen

Unsere Kultur ist in großem Maße von Bildeindrücken bestimmt. In Film, Fernsehen und den Druckmedien tritt uns eine Flut von Bildern entgegen. Auch in der Musikpädagogik spielen Bilder eine bedeutsame Rolle. So konstatiert Barbara Barthelmes, daß auch in Musikbüchern die Bebilderung zugenommen habe.<sup>1</sup> Vor allem in den Büchern der Klassenstufen 5 bis 10 tauchen alle Arten von Bildern auf; diese machen fast ein Drittel der Gesamtseitenzahl aus. Porträts, Abbildungen von Musikinstrumenten und von Musizierenden aller Jahrhunderte werden verwendet, wobei insbesondere Aufschlüsse für die Musikpraxis vergangener Zeiten erwartet werden. So sollen Bilder nicht nur Fragen der musikalischen Praxis klären helfen - etwa zur Zusammensetzung von Orchestern, Kapellen und Kantoreien, der Rolle der Musik bei verschiedenen gesellschaftlichen Anlässen - sondern darüber hinaus sollen ihnen auch Hinweise über kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge entnommen werden.<sup>2</sup> Daß dabei Kunstwerke oft als unmittelbar die Realität abbildende Dokumente mißverstanden werden, führt zu Fehleinschätzungen. Um das Deutungsangebot von Bildern für musikpädagogische oder allgemein musikgeschichtliche Sachverhalte fruchtbar machen zu können, müssen sie als historische Quellen ernst genommen werden.<sup>3</sup> Dies bedeutet vor allem, sie methodengeleitet zu interpretieren.

Ich werde im folgenden sechs Methoden der Bildinterpretation vorstellen, wie sie die Kunstwissenschaft anbietet.<sup>4</sup> Danach werde ich drei „musikpädagogische“ Bilder interpretieren.

---

<sup>1</sup> Barthelmes 1990, 45

<sup>2</sup> Ebd. 46

<sup>3</sup> Zur Historischen Bildkunde vgl. Talkenberger 1994; Keck 1988; Tolkemitt/Wohlfeil 1991; Signori 1996.

<sup>4</sup> Einführende Literatur: Bättschmann 1992; Belting 3/1988.

Als Orientierungshilfe soll die folgende Graphik dienen (Abb. 1). Sie zeigt die sechs Methoden der Bildinterpretation mit deren Leistungen und Grenzen. Dabei wird wegen des besseren Verständnisses von einer „Idealtypik“ ausgegangen.

Arbeiten zur Historischen Bildkunde kombinieren in der Regel mehrere Methoden. Mögliche Fragestellungen betreffen die inhaltliche und formale Bildgestaltung, die Motivgeschichte, die Produktion und Distribution von Bildern, die sozialen Entstehungsbedingungen von Bildern, vom Künstler als dem Produzenten bzw. von der Umwelt als Erfahrungsraum her gedacht, sowie die Rezeption. Diese kann entweder nach den strukturellen Rezeptionsvorgaben im Bild untersucht werden oder nach der tatsächlichen Rezeption, dem Gebrauch des Bildes. Schließlich wollen die meisten Methoden auch etwas über die historische Bedeutung von Bildern aussagen, wobei sie sich entweder eher auf eine kaufkräftige Oberschicht beziehen oder auch eine Aneignung durch breitere Bevölkerungsschichten untersuchen.

## 1 Methoden

### 1.1 Realienkunde

Historische Bildbetrachtungen beschränken sich häufig auf den Nachweis von „Realien“. Die Realienkunde faßt die in einem Bild dargestellten Gegenstände und ihren Verwendungszusammenhang als Beispiele einer meist vergangenen materiellen Kultur auf.<sup>5</sup> So kann etwa die bildliche Darstellung von Musikinstrumenten und ihrem Gebrauch genauere Auskünfte über ihr Aussehen und ihre Nutzung in der Vergangenheit geben als schriftliche Zeugnisse. Die Gefahr eines solchen Ansatzes liegt jedoch in der unzulässigen Reduzierung des Sinn- und Bedeutungsangebots eines Bildes, in der Verwechslung von historischer Realität und deren Gestaltung in einem ästhetischen Medium. Unterrichtsdarstellungen etwa können durchaus Elemente vergangener Praxis enthalten, ohne daß sie immer direkte Nachbildungen historischer Szenen sein wollen

---

<sup>5</sup> Realienkundliche Forschungen betreibt vor allem das Institut für Realienkunde des Mittelalters der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Krems. Es bietet auch eine Datenbank mit Hinweisen zu zahlreichen Alltagsobjekten an. Literatur: Kühnel 1980.

	Bild Darstellung		Motiv- geschichte	Produktion Distribution	Soziale Entstehungsbedingungen		Funk- tion	Rezeption		Historische Bedeutung	
	Inhalt	Form			Künstler	Umwelt		Struktur	Gebrauch	Oberschicht	Volk
Realien- kunde	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				
Ikonologie	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
Serielle Iko- nographie	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Funktions- analyse	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Semiotik	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Rezeptions- ästhetik	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Das Bild selbst		Bild/andere Bilder	Bildentstehung und -verbreitung			Bild/ sozialer Kontext	Sozialer Kontext/Bild		Bild/Geschichte	

Abb. 1

Realienkunde befaßt sich vornehmlich mit den dargestellten Inhalten, auch mit der Motivgeschichte eines Gegenstandes oder eines Bildthemas. In avancierteren realienkundlichen Arbeiten wird außerdem die gesellschaftliche Funktion von Darstellungen berücksichtigt.<sup>6</sup>

## 1.2 Ikonologie

Die von Erwin Panofsky begründete Methode stellt die Analyse des Einzelbildes in den Vordergrund. Anhand eigener Forschungen entwickelte Panofsky ein dreistufiges Interpretationsmodell. Hier werden nacheinander eine „vorikonographische Beschreibung“ mit Berücksichtigung der Stilgeschichte, eine „ikonographische Analyse“ mit Bezug zu literarischen Quellen und kunsthistorischer Typengeschichte (d. h. der vorhandenen Bildtradition) und schließlich die „ikonologische Interpretation“ geleistet, die die „eigentliche Bedeutung“, den „Gehalt“ eines Kunstwerks zu erfassen sucht.<sup>7</sup> Dort werden die kompositionellen und ikonographischen Einzelheiten des Bildes als Symbol für die „Prinzipien“ der „geistigen Grundeinstellungen“ von Menschen und Epochen angesehen.<sup>8</sup> Das Kunstwerk wird zum „Symptom von etwas anderem“,<sup>9</sup> dessen „symbolische Werte“<sup>10</sup> vom Künstler nicht bewußt gestaltet werden, sondern Ausweis der generellen Grundhaltung einer Epoche sind. Hierin liegt der „Dokumentsinn“<sup>11</sup> des Kunstwerks, mit dem es in den Rahmen anderer kultureller Dokumente gestellt wird. Die Bildinterpretation mündet in den „Sinn“ des Bildes ein, der dazu tendiert, als historisch Unwandelbarer angenommen zu werden.<sup>12</sup>

Dieses Interpretationsangebot von Panofsky muß, will es der Historischen Bildkunde dienen, um wesentliche sozialhistorische Fragestellungen erweitert werden.<sup>13</sup> Das Bild (nicht mehr eingeschränkt auf Kunstwerke) wird vom Historiker verstanden als Produkt der Auseinandersetzung des Künstlers mit seiner Umwelt. So sind Fragen nach dem gesellschaftlichen Beziehungsgefüge, in dem Bild, Künstler und gegebenenfalls Auftraggeber<sup>14</sup> standen ebenso zu stellen wie die nach den Darstellungsintentionen des Künstlers im Kontext seiner sozialen Erfahrungen, nach seinen besonderen stilistischen Gestaltungsmitteln

<sup>6</sup> Beispiele in Blaschitz 1992.

<sup>7</sup> Panofsky 1932; Panofsky 1955. Hier Panofsky 1955/1979, 211.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Ebd., 212.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Panofsky 1932/1979, 203.

<sup>12</sup> Vgl. Heidt 1977, bes. 103-110 und Fiebig 1975.

<sup>13</sup> Talkenberger 1990, 29-54; Wohlfeil 1991a, 17-36; Bourdieu 1979.

<sup>14</sup> Exemplarisch Warnke 1985.

sowie nach der gesellschaftlichen Funktion des Bildes und seiner Rezeption im Rahmen eines jeweils neuen historischen Kommunikationsprozesses. Dann kann ein Bild zum Dokument von Wertvorstellungen und Lebensorientierungen einzelner Bevölkerungsgruppen werden sowie über gesellschaftliche Beziehungen und ihren Wandel Auskunft geben.

### *1.3 Serielle Ikonographie*

Insbesondere die Ausweitung der Aussagemöglichkeiten über eine sozial auf die Mittel- und Oberschicht eingeschränkte Rezipientengruppe und deren Bewußtsein hinaus auf breitere Bevölkerungskreise hat die serielle Ikonographie zum Ziel. Zu diesem Zweck untersucht sie nicht ein Einzelbild (oder eine kleinere Motivgruppe), sondern stellt ein möglichst umfangreiches Bildkorpus zusammen, das zudem noch einen möglichst großen Zeitraum umfaßt. Die serielle Auswertung von Bildthemen aufgrund eines festgelegten Fragerasters und Fragestellungen über den Wandel von Bildgestaltungen sollen dann Rückschlüsse ermöglichen auf einen generellen Einstellungswandel der Bevölkerung. Die „populären“ Bildwelten stehen dabei im Mittelpunkt einer als Beitrag zur Mentalitätsgeschichte verstandenen Bildinterpretation.<sup>15</sup> In der musikpädagogischen Forschung könnte etwa die Darstellung des Musiklehrers und ihr Wandel im Laufe der Jahrhunderte mit diesem Ansatz untersucht werden, wobei hier nicht nur klassische Bildträger einbezogen werden sollten, sondern auch Abbildungen auf Kacheln, Schmuckstücken oder Gegenständen des täglichen Gebrauchs.

Die Produktion und Distribution von Bildern, formale Kriterien, aber auch Künstlerintentionen oder die strukturellen Rezeptionsvorgaben im Bild werden bei dieser Methode, die im wesentlichen vom Bildthema ausgeht, nicht untersucht.

### *1.4 Funktionsanalyse*

Aspekte der Funktionsanalyse von Bildern wurden bereits in der sozialhistorisch erweiterten Methode der Ikonologie angesprochen. Hier soll dieser Ansatz gesondert vorgestellt werden, da er insbesondere zur Interpretation eines größeren Bildkorpus zusätzliche Fragestellungen und Lösungsversuche bietet. Stärker als bei der ikonologischen Methode wird hier der Kommunikationsprozeß berücksichtigt, von dem Bilder ein Teil sind. Dementsprechend werden auch Produktions- und Distributionsbedingungen von Bildern sowie ihre formale

---

<sup>15</sup> Cousin 1979.



Gestaltung - deren Wandel auf einen Funktionswandel des Mediums schließen läßt - berücksichtigt. Auch die Kontextbezogenheit künstlerischer Produktion wird stärker reflektiert. Der Ansatz eignet sich besonders für die Untersuchung massenhaft verbreiteter Druckgraphik<sup>16</sup> der Frühen Neuzeit, wäre also auch für Druckgraphik mit musikpädagogischen Themen (wie etwa in Lehrbüchern aufzufinden) einschlägig. Dabei allerdings lassen sich meist keine Anhaltspunkte zur spezifischen sozialen Entstehungssituation des einzelnen Bildes gewinnen, da hierfür die Quellen fehlen. Das Verhältnis von Künstlern und Auftraggebern kann zumeist ebenso wenig beleuchtet werden. Motivgeschichtliche Fragen werden zumindest nicht schwerpunktmäßig verfolgt.

### *1.5 Der semiotische Ansatz*

Auch der semiotische Ansatz widmet sich funktionsanalytischen Fragestellungen, betont also auch den gesellschaftlichen Bezug und die Wirkungen von Bildern auf soziale Gegebenheiten, bedient sich jedoch dafür eines anderen Instrumentariums. Die aus der Zeichentheorie, der Linguistik und dem Strukturalismus übernommenen Begrifflichkeiten fassen das Bild als Teil einer „visuellen Kommunikation“, schreiben ihm eine Syntax (Stil, Form), Semantik (Inhalt) und Pragmatik (soziale Funktion) zu. Es wird ein Zusammenhang zwischen der so ermittelten Bildstruktur und den visuellen Kommunikationsprozessen hergestellt, in denen das Bild angeeignet wird. So treten die Strategien der Produktion von Bedeutung in den Vordergrund. Auch der formale Aspekt der Bilder wird historisch eingeordnet. Dabei wird der Begriff des „Kunstwerks“ als ausgrenzender, wertender und selbst zeitgebundener Begriff abgelehnt und durch den des „visuellen Zeichens“ ersetzt. Dies ermöglicht auch eine Untersuchung von Bildern, die sonst als Kitsch oder Massenware abqualifiziert werden. Einen Schwerpunkt hat die semiotische Kunstwissenschaft daher bei den visuellen Produkten der Werbung, anhand derer sie Elemente der „Bildrhetorik“ entwickelt hat.<sup>17</sup> Damit grenzt sich die Semiotik vom klassischen kunsthistorischen Bemühen ab, einen dem „Kunstwerk“ immanenten Sinn oder Gehalt zu ermitteln. Vielmehr geht es ihr um den „Kontext der Wahrnehmungssituation“<sup>18</sup> und die Bedingungen des wahrnehmenden Bewußtseins, um die Bedürfnisse und Interessen des Rezipienten in Bezug auf eine konkrete Bildaneignung oder -ablehnung, also primär um die Erforschung von Rezeption und Rezeptionsbedingungen.

---

<sup>16</sup> Etwa Schilling 1990.

<sup>17</sup> Eco 9/2002.

<sup>18</sup> Meyer 1979, 48.

Oftmals berücksichtigen semiotische Arbeiten kaum den sozialen Kontext, in dem die Bilder entstanden sind. Motivgeschichte sowie die Produktion und Distribution von Bildern geraten nicht ins Blickfeld.

### *1.6. Rezeptionsästhetik*

Der vor allem von der Literaturwissenschaft inspirierte Ansatz<sup>19</sup> geht, ebenso wie der semiotische, davon aus, daß die Bildbedeutung erst durch den Betrachter hergestellt wird. Deshalb sind auch Überlegungen zur Wahrnehmungspsychologie ein Teil dieser Forschungen. Die Methode versteht sich als „werkorientiert“<sup>20</sup>, als Analyse der „Betrachterfunktion“ im Werk<sup>21</sup> und untersucht daher vornehmlich Bildelemente, die den Rezipienten mehr oder weniger explizit einbeziehen. Darüber hinaus werden auch die Bedürfnisse des Betrachters berücksichtigt und zu ergründen versucht, auf welche Weise das Bildangebot diesen entgegenkommt. So wird zum Beispiel das Bedürfnis des Voyeurismus zum Ausgangspunkt der Betrachtung gemacht und gezeigt, wie der Betrachter perspektivisch einbezogen wird, zum Beispiel durch weisende Handgesten oder Blickkontakt der Figuren. In einem nächsten Schritt soll die Betrachterfunktion sozialgeschichtlich gedeutet werden. Dazu gilt es insbesondere, das Augenmerk auf den ursprünglichen Kontext zu richten, in dem das Werk zu sehen war, denn dieses nimmt mit seiner Umgebung einen „Dialog“ auf.

Die Methode befaßt sich nicht mit Fragen der Bildproduktion und -distribution und kaum mit dem sozialen Hintergrund des Künstlers oder der Motivgeschichte des Bildes.

---

<sup>19</sup> Kemp 1988.

<sup>20</sup> Ebd. 243.

<sup>21</sup> Ebd. 241.

## 2 Bildinterpretationen

Das Thema Musik und Musizieren ist in der Kunst vielfach gestaltet worden.<sup>22</sup> Auch das Thema „Schule“ und „Lernen“ ist quer durch die Jahrhunderte immer wieder aufgegriffen worden.<sup>23</sup> Schwieriger ist es jedoch, regelrecht musikpädagogische Darstellungen aufzufinden.<sup>24</sup> Im folgenden möchte ich einige Bilder analysieren, deren Bildtitel ein musikpädagogisches Thema benennt und die damit für unseren Zusammenhang einschlägig erscheinen. Ich orientiere mich dabei im wesentlichen an der sozialhistorisch erweiterten Interpretationsmethode Panofskys, ergänzt um funktionsanalytische und rezeptionsästhetische Überlegungen. Untersuchungen zur Herstellung der Bilder, zum jeweiligen Kunstmarkt und zu ihrem tatsächlichen Gebrauch können in diesem Rahmen nicht geleistet werden.

### 2. 1 *Die singende Tischgesellschaft*

Das erste Bild (Abb. 2) wurde in einer Kupferstichversion auch in den Abbildungsanhang des Bandes von Georg Schünemann aufgenommen.<sup>25</sup> Es stammt von dem Antwerpener Maler Jacob Jordaens (1593-1678), trägt den Titel „Wie die Alten sangen, so zwitschern die Jungen“ und entstand im Jahr 1638.<sup>26</sup> Schünemann kommentiert das Gemälde lapidar mit den Worten: „Die Kinder musizieren mit“.<sup>27</sup> Dargestellt finden sich mehrere Personen unterschiedlichen Alters, die sich um den Eßtisch eines bürgerlichen Wohnhauses versammelt haben und offensichtlich musizieren. Pasteten, Brot, gefüllte Weingläser und Trauben sind auf dem Tisch zu erkennen. Eine ältere Frau hält ein Notenblatt und singt, ebenso wie ein alter Mann neben ihr. Mit dem Deckelkrug in seiner Hand schlägt er den Takt. Im Bildvordergrund links spielt ein Kind auf einer Flöte, ein Hund hat sich ebenfalls zu den Menschen gesellt. Rechts sitzt eine gut gekleidete Frau am Tisch, sie hält ein Weinglas in der Hand und ein Kind auf dem Schoß, das ebenfalls eine Flöte an den Mund hält. Im Bildhintergrund sind drei weitere Personen zu erkennen, eine singende Frau mit Kind auf dem Arm - auch dies mit

<sup>22</sup> Eine Auswahl findet sich bei Phillips 1998.

<sup>23</sup> Schiffler/Winkler 4/1994.

<sup>24</sup> Einschlägiges Bildmaterial findet sich vereinzelt in van Waesberghe 2/1986; Schünemann 3/1968. Gruhn 1993.

<sup>25</sup> Schünemann 1928, Tafel 66. Der Kupferstich stammt von Schelte à Bolswert und befindet sich im Museum für Kunstgewerbe in Hamburg. S. a. Renger 1989.

<sup>26</sup> Öl auf Leinwand, 154 x 208 cm, Musée de Louvre, Paris. Zum folgenden s. Mai/Vlieghe 1992, 425f. Zu Jordaens s. a. d'Hulst 1982.

<sup>27</sup> Schünemann 1928.

einer Flöte - sowie ein Mann, der einen Dudelsack spielt. Rechts oben ist ein Vogelkäfig zu sehen, links sitzt eine Eule.



Abb. 2: Jacob Jordaens (1593-1678), *Wie die Alten sangen, so zwitschern die Jungen*.

Die zahlreichen Details ließen sich vortrefflich für eine realienkundliche Untersuchung zur niederländischen Wohnkultur des 17. Jahrhunderts auswerten. Ich jedoch möchte mich im folgenden mit dem dargestellten Bildsinn befassen. Auf den ersten Blick scheint es sich bei dem Bild um die lebensnahe Darstellung einer fröhlich musizierenden Tischrunde zu handeln. Doch schon der lateinische Spruch „Ut genus est genius concors consensus ab ortu“, der oberhalb der Personengruppe in einer Kartusche angebracht ist, weist in eine andere Richtung. Der von Jordaens des häufigeren behandelte Themenkreis menschlicher Verhaltensweisen, die durch Nachahmung beeinflusst werden, ist hier angesprochen. Konkret gestaltet das Bild seinem Titel gemäß das bekannte niederländische Sprichwort, „Wie die Alten sangen, so zwitschern die Jungen“, das einen mahnenden Beiklang hat: Es warnt davor, daß die Kinder sich das schlechte Beispiel der Älteren zu eigen machen könnten. Jordaens hat sich hier wahrscheinlich vom Emblembuch des Jacob Cats anregen lassen.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Nach Mai/Vlieghe 1992, 425.

Bei näherer Betrachtung wirken auch einzelne Bildelemente irritierend und stören den Eindruck der Idylle. So ist die Eule, wie ein Blick auf frühere Werke des Jacob Jordaens erweist, keinesfalls als ein Symbol der Weisheit aufzufassen, sondern im Gegenteil, als Symbol der Torheit. Andere von Jordaens geschaffene Versionen dieses Bildes zeigen außerdem einen Narren und einen Papagei, die diesen Sinnzusammenhang noch deutlicher unterstreichen.<sup>29</sup> Der Dudelsack wiederum gilt als Symbol der Faulheit und Liederlichkeit. Durch diese Embleme aufmerksam geworden, entdeckt der Betrachter weitere Hinweise auf eine moralische Intention des Bildes: Das Kind, das auf dem Schoß der jungen Frau sitzt, ist halb entblößt, was auf Vernachlässigung zu deuten scheint. Dies korrespondiert mit der Tatsache, daß die Frau dem Wein zuspricht; eine Verhaltensweise, die in der niederländischen Malerei des 17. Jahrhunderts bei Frauenfiguren Unmäßigkeit impliziert und in Bildern zum Themenkreis der „Temperantia“ häufiger gestaltet wurde. Hinzu kommt, daß die junge Frau wesentlich besser als die anderen Personen am Tisch gekleidet ist. Ihr Verhalten entspricht jedoch nicht ihrer Kleidung, die auf eine Herkunft aus der Oberschicht deutet. Verräterisch ist die Geste, mit der sie das Weinglas hält: nicht am Stiel, sondern am Fuß. Durch diese Geste wird sie als Mitglied unterer sozialer Schichten ausgewiesen, das nicht weiß, was sich gehört, aber besonders kultiviert wirken möchte.<sup>30</sup> Die feine Kleidung und die Diskrepanz zwischen sozialer Herkunft und sozialer Präntation wirft zumindest die Frage auf, ob sich die Frau ihren Wohlstand auf ehrenhafte Weise angeeignet hat.

Mit dieser Bilddeutung, die sowohl die emblematische Dimension der Bildelemente als auch die Darstellungstradition<sup>31</sup> berücksichtigt, reiht sich das Gemälde Jordaens ein in die Tradition der Tugend- und Lasterdarstellungen, wie sie nicht nur in der niederländischen Genremalerei eine lange Tradition haben.<sup>32</sup> Insgesamt warnt also das Bild vor unkontrolliertem, törichtem, lasterhaftem Verhalten Erwachsener, die damit den Kindern ein schlechtes Beispiel geben. Damit berührt Jordaens, wie auch andere Maler der Zeit, das wichtige Thema des Stellenwerts der Erziehung in einer Gesellschaft und reflektiert zugleich die moralischen Grundwerte einer sich als bürgerlich definierenden Gesellschaft, die

<sup>29</sup> Vgl. Ebd., 426.

<sup>30</sup> Vgl. Westermann 1996, 53-67.

<sup>31</sup> Dasselbe Bildthema hat ein weiterer niederländischer Maler, der für seine deftigen Genreszenen bekannt ist, gestaltet: Jan Steen. Auch hier verweisen Papagei und Dudelsack auf die Torheit, doch die Mahnung wird noch verstärkt, wenn gezeigt wird, wie ein Vater seinem Sohn das Rauchen und Trinken beibringt. Eine besondere Note erhält Steens Bild durch die Tatsache, daß er hier sich selbst, seine Kinder und andere Familienangehörige porträtiert. Vgl. Westermann 1997, Chapman/Kloek/Wheelock 1996, Kat. Nr. 23.

<sup>32</sup> Renger 1970, 71-89.

ihre Verhaltensstandards bewußt gegen diejenigen des Adels abgrenzt. Dabei kommt Jordaens Bild nicht wie eine steife Moraldidaxe daher. Das großformatige Bild reizt selbst zum Lächeln, wobei, wie die Analyse der Bildkomposition zeigt, der Betrachter geschickt einbezogen wird: Durch die Nahaussicht scheint dieser selbst am reich gedeckten Tisch zu stehen, durch den direkten Blickkontakt wird er quasi aufgefordert, mitzusingen. Doch gleichzeitig fällt sein Blick auf die mahnende Inschrift. Der Zwiespalt zwischen attraktiver Fröhlichkeit und moralischer Disziplinierung kann der Betrachter so selbst empfinden. Die Identifikation mit den bürgerlichen Verhaltensmaximen der Mäßigung, des verantwortlichen Handelns, der Vernunft kann durch die Bildbetrachtung eingeübt werden. Der Verkaufserfolg dieser und ähnlicher Bilder zeigt, daß dieses Bildprogramm mit seinen sozialen Implikationen von breiteren Käuferschichten als durchaus attraktiv angesehen wurde.

## 2. 2. „Die Musikstunde“

Einschlägig für die Musikpädagogik erscheinen vor allem diejenigen Bilder, die den Titel „Die Musikstunde“ tragen. Wie trügerisch jedoch ein derartiger Bildtitel sein kann und welche Bedeutungen sich hinter diesem scheinbar eindeutigen Bildthema verbergen können, sollen die folgenden Ausführungen erweisen.

### 2.2.1. Jan Steen, *Acta Virum Probant*

Beim ersten Beispiel handelt sich um ein Bild des Leidener Malers Jan Steen (1626-1679), das verschiedene Bildtitel erhalten hat. (Abb. 3) So heißt es „Acta Virum Probant“, „Die Musikstunde“ oder „Junge Dame am Cembalo“. Es entstand wahrscheinlich um 1659.<sup>33</sup>

In einem abgedunkelten Zimmer spielt eine elegante junge Frau auf dem Cembalo, während ein junger Mann, auf das Instrument aufgestützt, ihr zuhört. Die junge Frau, gekleidet in ein schimmerndes Kleid, ist im Profil zu sehen. Sie ist ganz in ihr Spiel versunken und scheint den Zuhörer kaum wahrzunehmen. Der Zuhörer hingegen, der in der älteren Literatur als Musiklehrer gedeutet wird,<sup>34</sup> neigt sich vertraulich zu ihr und betrachtet ihre Hände auf den Tasten. Im Bildhintergrund ist ein Gobelin drapiert. Rechts hinten bringt ein junger Diener eine Theorbe herbei.

---

<sup>33</sup> Öl auf Holz, 42,2 x 33 cm. London, National Gallery.

<sup>34</sup> Vgl. Westermann 1996, Nachweise zu Tafel 10.

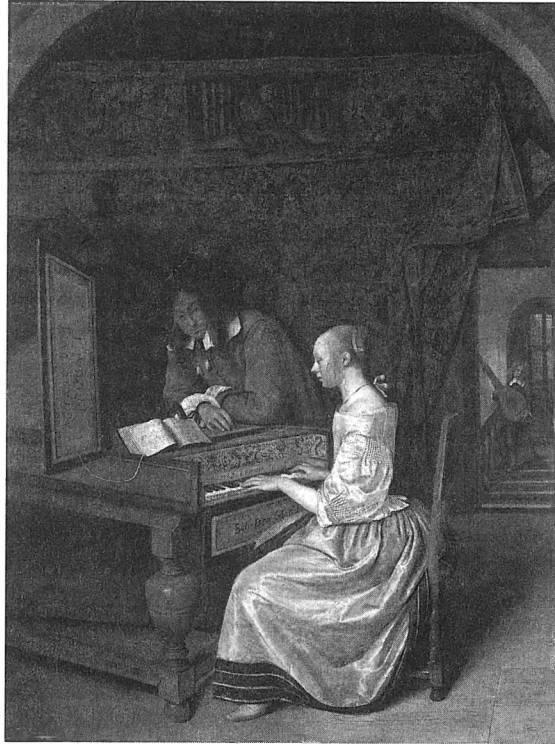


Abb. 3: Jan Steen (1626-1679), *Acta Virum Probant*/Die Musikstunde/Junge Dame am Cembalo.

Daß sich der Bildsinn nicht in der Darstellung des Musizierens oder der Unterweisung erschöpft, läßt sich schon an der Haltung des jungen Mannes erkennen. Sie entspricht keineswegs der eines Musiklehrers gegenüber seiner Schülerin, sondern transportiert eine unterschwellige erotische Spannung, die das Bild bestimmt. Diese Spannung wird in den beiden Inschriften des Bildes wieder aufgenommen. Während auf dem Cembalo die Worte „Soli Deo gloria“ zu lesen sind und den jungen Mann quasi in seine Schranken weisen, hat der Satz am Innenrand des Cembalo „Acta virum probant“ (In seinen Taten erweist sich der Mann) einen durchaus ironischen Beiklang.<sup>35</sup> Der Verweis auf ein Liebesabenteuer schwingt jedenfalls mit. In welche Richtung die „Taten“ auch gehen könnten, zeigt das zweite Instrument an: die Möglichkeit, gemeinsam zu musizieren, die zugleich ein Liebeswerben in gesellschaftlich akzeptiertem Rahmen impliziert.

<sup>35</sup> Vgl. Brown 1984, 134. Zur niederländischen Malerei vgl. allgemein Sprache der Bilder 1978.

Das Bild reiht sich ein in die Tradition ähnlicher Darstellungen, die eine musizierende Frau und einen Kavalier zeigen und als Chiffre für eine Liebesbeziehung zu lesen sind.<sup>36</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, daß das Klavier- oder Cembalospiele sich beim niederländischen Bürgertum hoher Beliebtheit erfreute. Die begüterte Oberschicht konnte sich einen verfeinerten Lebensstil leisten, dessen äußeres Zeugnis das kostbare Musikinstrument war. Für eine Frau oder ein Mädchen galt es als erstrebenswert, dieses Musikinstrument zu beherrschen und mit entsprechenden Darbietungen bei gesellschaftlichen Anlässen zu glänzen. Das Musizieren allgemein und der Unterricht im besonderen ermöglichte damit einen standesgemäßen Kontakt zwischen den Geschlechtern außerhalb der eigenen Verwandtschaft. Daß das Musizieren bei aller gesellschaftlichen Akzeptanz durchaus Vehikel einer Romanze sein konnte, machte dieses Bildsujet so reizvoll und attraktiv für die Zeitgenossen. Dieser Reiz vermittelt sich auch dem Betrachter des kleinformatigen Bildes, der durch einen angedeuteten Torbogen auf die nah herangerückte Szene blickt und die Spannung des Bildes, aber auch durch die Lektüre der Inschriften dessen subtilen Witz miterleben kann.

### 2.2.2. *Jan Vermeer, Die Musikstunde*

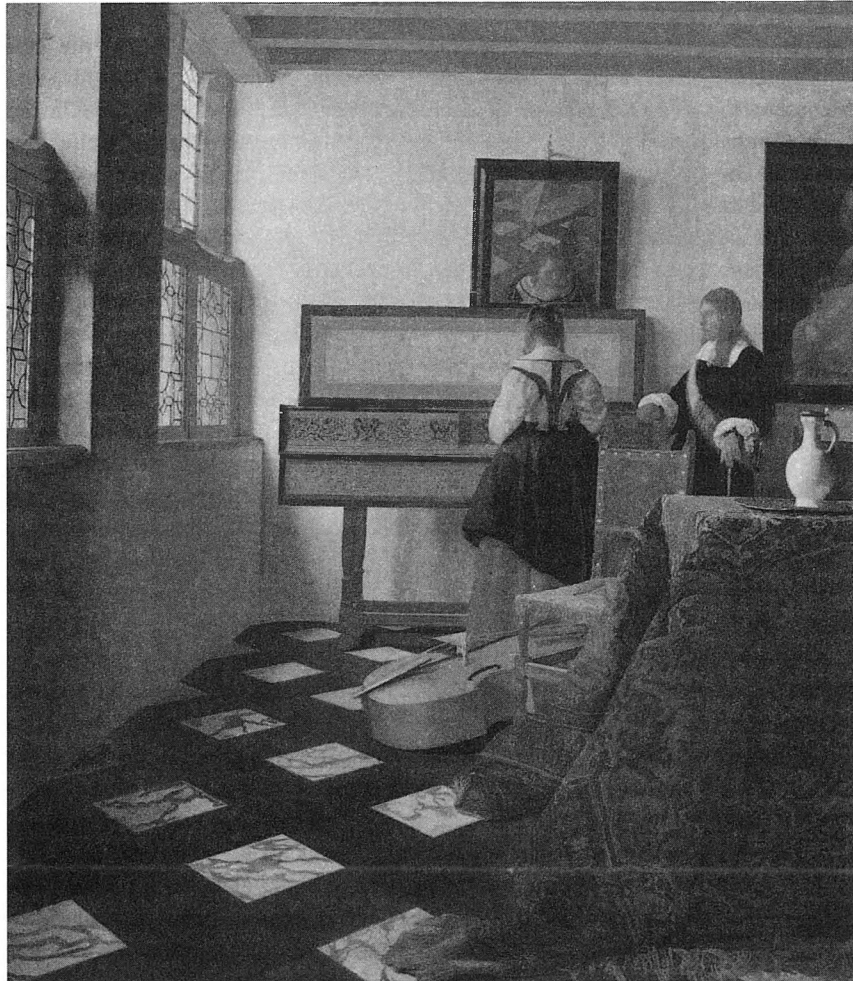
Auch das nächste Beispiel gehört in diesen Motivkreis und wurde von einem niederländischen Maler gestaltet. (Abb. 4) Es handelt sich um die berühmte „Musikstunde“ des Delfter Malers Jan Vermeer (1632-1675), das um 1663 entstand.<sup>37</sup>

Das Bild zeigt einen durch ein Fenster matt beleuchteten Raum, in dem eine junge Frau an einem Spinett steht. Neben ihr befindet sich ein Mann, der sie anblickt. Im Bildvordergrund ist ein Tisch zu sehen, der mit einem großen türkischen Teppich bedeckt ist. Auf dem Tisch steht eine Kanne, während sich neben dem Tisch ein Stuhl und ein Streichinstrument befinden.

<sup>36</sup> So zeigt ein Bild von Gabriel Metsu (London, National Gallery) ein Paar am Virginal. Die junge Frau reicht dem Mann ein Notenblatt, er ihr hingegen ein Glas Wein, Symbol der Verführung. Der Text auf dem Virginal lautet: „Auf Dich, Herr, vertraue ich; laß mich nicht zuschanden werden“. Eine deutliche Warnung vor zuviel Intimität klingt damit an. Vgl. Brown 1984, 134.

<sup>37</sup> Öl auf Leinwand, 73,3 x 64,5 cm, London, Buckingham Palace. Zu Vermeer s. Blankert 1978. Montias 2/1989.





*Abb. 4: Jan Vermeer (1632-1675), Die Musikstunde.*

Auf dem Spinett ist die Inschrift „Musica Letitiae Comes - Medicina Dolorum“ zu lesen (Musik ist Begleiterin der Freude und Medizin für Schmerzen). Das auf dem Bild dargestellte, ausgesprochen wertvolle Tasteninstrument wurde von dem Instrumentenbauer Ruckers, einem wahren Meister seines Fachs, geschaffen.<sup>38</sup>

Wieder haben wir es bei dem Bild Vermeers mit dem Bildthema „Junges Paar an einem Tasteninstrument“ zu tun. Und wieder ist der Bildtitel „Musikstunde“

<sup>38</sup> Zum folgenden siehe Wheelock 1995, 85-95.

irreführend. Sieht man sich die Kleidung des jungen Mannes an, so wird deutlich, daß es sich nicht um einen Klavierlehrer handeln kann: Er stützt sich auf einen Stock, ein Schwert mit goldenem Griff ist zu sehen, eine Schärpe zielt seinen Oberkörper. Seine Kleidung weist ihn als einen Herrn der Oberschicht aus, in dem wir mit Recht den Kavalier der Dame vermuten können. Das zweite Musikinstrument im Raum verweist auch hier auf die Möglichkeit des gemeinsamen Musizierens. Im Bildhintergrund hängt ein Gemälde, das eine Darstellung der Caritas Romana handelt.<sup>39</sup> Erotische Implikationen schwingen also durchaus mit. Der Krug auf dem Tisch jedoch ist ohne geselligen Bezug; das Glas fehlt, so daß sich die Assoziation von Alkoholgenuß nicht einstellen muß.<sup>40</sup> Das Paar erscheint auch hier durch die Musik vereint, doch gelingt es Vermeer, das gängige Bildthema geschickt zu variieren.

Im Vergleich zum Gemälde von Jan Steen zeigen sich deutliche Unterschiede. Während die Musizierende bei Steen im Profil zu sehen war, kehrt die junge Frau auf Vermeers Gemälde dem Betrachter den Rücken zu, ihr Gesicht kann nur in einem über ihr hängenden Spiegel gesehen werden. Der Blickkontakt des Paares wird ebenfalls durch den Spiegel hergestellt, die Beziehung der beiden Personen erschließt sich dadurch indirekter. Die Bildelemente sind asymmetrisch angeordnet; Kulminationspunkt der Aufmerksamkeit ist die Frau. Das Paar strahlt Ruhe aus, es existiert für sich und miteinander in Harmonie. Vermeer schafft in diesem Bild eine Poesie des Stillebens, die das Paar umgibt. Eine Warnung vor möglichen moralischen Abirrungen durch die Liebe ist hier unnötig. Anders als bei Steen ist alles Narrative aus dem Bild gelöscht, es versinnbildlicht eher ein abstraktes Konzept von Freude, Harmonie in der Liebe, Heilung und Trost durch die Musik. Das Bild könnte auch eine Allegorie des Gehörsinns darstellen, ein ebenfalls beliebtes Bildthema der Zeit.

Durch die starke Geometrisierung des Bildes wird der Eindruck von Distanz und Kühle erzeugt. Die Anmutung des Bildes ist dabei extrem realistisch, die Gestaltung von Licht und Schatten unterstützt dies. Vermeer vermag in seinen Bildschöpfungen meisterhaft das bürgerliche Selbstverständnis des Niederländers zu umschreiben, das sich in Abgrenzung von Katholizismus und Adel dem Nichtmystischem, Realistischem, dem Alltag zuwendet, dem intimisierten häuslichen Glück, das sich von höfischen Umgangsformen auch emotional abgrenzt.

---

<sup>39</sup> Die Caritas Romana ist eine Personifikation der Barmherzigkeit. Sie säugte ihren im Gefängnis eingesperrten Vater an ihrer Brust, um ihn vor dem Verhungern zu bewahren.

<sup>40</sup> Anders Nash 1991, 71.

Distanziert wird die gesamte Szene auch für den Blick des Betrachters. Das Paar erscheint im Bildhintergrund, deutlich ferngerückt. Der üppige Teppich im Bildvordergrund, die Möbel und das Instrument scheinen wie Hindernisse dem Betrachter im Wege zu stehen, wollte er sich dem Paar nähern. Der Betrachter wird zum Eindringling. Er, nicht der Mann am Cembalo, blickt in den Spiegel, muß hineinklicken, will er das Gesicht der jungen Frau sehen. Gleichzeitig reflektiert der Spiegel noch etwa anderes: am unteren Rand sind die Beine der Staffelei des Malers zu erkennen, er selbst ist Zeuge des Geschehens und damit in derselben Position wie der Betrachter.

### *2.2.3. Jean-Honoré Fragonard, Die Musikstunde*

Das Bildthema des Paares am Klavier findet sich schließlich auch im 18. Jahrhundert wieder, etwa in einem Bild (Abb. 5) von Jean-Honoré Fragonard (1732-1806).<sup>41</sup> Seine „Musikstunde“ zeigt eine junge Frau und einen jungen Mann in Nahsicht an einem Spinett. Die hübsche junge Frau, mit geradem Rücken, scheint ganz auf ihr Spiel konzentriert, während sich der junge Mann zu ihr beugt. Er hält mit einer Hand das Notenbuch, das aufgeschlagen auf dem Klavier steht, während er mit der anderen die Rückenlehne des Stuhls umfaßt, auf dem das Mädchen sitzt. Im Vordergrund ist eine Katze zu sehen, sie fixiert den Betrachter. Neben ihr auf einem Stuhl liegen eine Laute und weitere Noten. Auch hier deutet das zweite Instrument im Bild auf die Möglichkeit gemeinsamen Musizierens hin.

Auch diese Szene strahlt eine intime Atmosphäre aus, wirkt nicht wie eine Unterweisung, sondern wie ein erotisches Rencontre. Die Spannung des Bildes ergibt sich auch hier aus der eher unnahbaren Haltung des Mädchens und der zugewandten, ja besitzergreifenden Gestik des Mannes, der mit seinen beiden Armen die „Schülerin“ fast umfängt. Seine Blicke gehen wohl zu deren Händen, doch ist auch das reizvolle Dekolleté nicht fern. Der Aspekt des galanten Abenteurers tritt im Vergleich zu den niederländischen Bildern deutlicher hervor. Wie eine Mahnung wirkt dagegen der Blick der Katze. Nicht nur, daß ihr unverwandter Blick den Betrachter, der wie ein Voyeur die Szene mit ansehen kann, zur Ordnung ruft, ihr Gesicht erscheint wie ein Totenkopf gestaltet und verweist damit auf den Tod als Endpunkt aller Begierden.

---

<sup>41</sup> Zu Fragonard s. Sheriff 1990.



*Abb. 5: Jean-Honoré Fragonard (1732-1806), Die Musikstunde*

### **3 Schluß**

Musikpädagogische Darstellungen können also nicht allein aus ihrem Bildtitel und dem scheinbar leicht zugänglichen Bildthema verstanden werden. Zu warnen ist daher vor einem unreflektierten Gebrauch derartigen Bildmaterials in Schulbüchern. Die Darlegungen sollten erweisen, wie wichtig es ist, die Motivtraditionen, den Stellenwert des Bildes im Oeuvre des Malers sowie dessen Intentionen im Rahmen des sozialen Kontextes seiner Zeit herauszuarbeiten, um Bilder als Quellen und damit als deutungsbedürftige Zeugnisse der Vergangenheit ernst zu nehmen.

Geschicht dies, so können weitere Bildanalysen nicht nur wertvolle Erkenntnisse über die Rolle von Musik und Musikpädagogik in wechselnden sozialen Kontexten erbringen, sondern darüber hinaus zeigen, welche Bedeutungsvarianzen und welchen symbolischen Gehalt musikalische Themen in bildlichen Quellen aufweisen können. Zu einer derartigen Weiterführung des Themas sollten diese Ausführungen anregen.

## Literatur

- Bätschmann, Oskar (1992): *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barthelmes, Barbara (1990): *Musikpädagogik und Bildende Kunst. Anmerkungen zur Funktion der Kunst in der Musikpädagogik*. In: Rudolf Dieter Kraemer (Hg.): *Musik und bildende Kunst*. (Musikpädagogische Forschung. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. Bd. 10). Essen: Die Blaue Eule. S. 40-55.
- Belting, Hans u.a. (Hg.) (3/1988): *Kunstgeschichte. Eine Einführung*. Berlin: Reimer.
- Blankert, Albert (1978): *Vermeer of Delft. Complete edition of the paintings*. Oxford: Oxford University Press.
- Blaschitz, Gertrud u.a. (Hg.) (1992): *Symbole des Alltags, Alltag der Symbole*. Festschrift für Harry Kühnel zum 60. Geburtstag. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis*. In: Ders.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 125-158.
- Brown, Christopher (1984): *Holländische Genremalerei im 17. Jahrhundert*. München: Hirmer.
- Chapman, H. Perry/Kloek, Wouter Th. /Wheelock, Arthur K. Jr (Hg.) (1996): *Jan Steen. Maler und Erzähler*. Ausstellungskatalog Amsterdam, Washington. Stuttgart/Zürich: Belser.
- Cousin, Bernard (1979): *Iconographie sérielle, statistique et histoire des mentalités*. In: *Iconographie et histoire des mentalités*. (Editions du Centre National de la Recherche Scientifique). Paris: Gallimard. S. 87-91.
- Eco, Umberto (9/2002): *Einführung in die Semiotik*. München: Fink /UTB.
- Fiebig, Hans (1975): *Die Geschichtlichkeit der Kunst und ihre Zeitlosigkeit. Eine historische Revision von Panofskys Philosophie der Kunstgeschichte*. In: Simon-Schaefer, Roland/ Zimmerli, Walter Ch. (Hg.): *Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Konzeptionen, Vorschläge, Entwürfe*. Hamburg: Rowohlt. S. 141-161.
- Gruhn, Wilfried (1993): *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke.
- Heidt, Renate (1977): *Erwin Panofsky. Kunsttheorie und Einzelwerk. (Dissertationen zur Kunstgeschichte. Bd. 2)*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- d'Hulst, Roger Adolf (1982): *Jacob Jordaens*. Stuttgart: Klett.
- Keck, Rudolf W. (1988): *Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung*. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung* 32 (1988). S. 13-53.
- Kemp, Wolfgang (3/1988): *Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz*. In: Belting, Hans u.a. (Hg.) (1988): *Kunstgeschichte. Eine Einführung*. Berlin: Reimer. S. 240-257.
- Kleßmann, Rüdiger/Müller, Wolfgang J. (Hg.) (1978): *Die Sprache der Bilder. Realität und Bedeutung in der niederländischen Malerei des 17. Jahrhunderts*. Ausstellungskatalog Braunschweig. Braunschweig: Herzog-Anton-Ulrich- Museum.

- Kühnel, Harry (Hg.) (1980): *Europäische Sachkultur des Mittelalters*. Gedenkschrift aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens des Instituts für mittelalterliche Realienkunde Österreichs (*Veröffentlichungen des Instituts für mittelalterliche Realienkunde Österreichs*. Bd. 4. Österreichische Akademie der Wissenschaften. Phil.-hist. Klasse. Sitzungsberichte. Bd. 374.) Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Mai, Ekkehard/Vlieghe, Hans (1992): *Von Bruegel bis Rubens. Das goldene Zeitalter der flämischen Malerei*. Köln: Locher.
- Meyer, Karl-Heinz (1979): *Semiotik, Kommunikationswissenschaft und Kunstgeschichte*. In: *Hephaistos* 1 (1979), S. 42-59.
- Montias, John Michael (2/1989): *Vermeer and his Milieu. A Web of Social History*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Nash, John (1991): *Vermeer*. London: Scala Books.
- Panofsky, Erwin (1932/1979): *Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst* (Erstveröffentlichung 1932). In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): *Ikonographie und Ikonologie. Theorien-Entwicklung-Probleme. (Bildende Kunst als Zeichensystem*. Bd. 1). Köln: Dumont. 1979. S. 185-206.
- Panofsky, Erwin (1955/1979): *Ikonographie und Ikonologie* (Erstveröffentlichung 1955). In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): *Ikonographie und Ikonologie. Theorien-Entwicklung-Probleme. (Bildende Kunst als Zeichensystem*. Bd. 1). Köln: Dumont. 1979. S. 207-225.
- Phillips, Tom (1998): *Musik der Bilder. Von der Frühzeit bis zur Gegenwart*. München: Prestel.
- Renger, Konrad (1970): *Lockere Gesellschaft. Beiträge zur Ikonographie des verlorenen Sohnes und verwandter Wirtshausszenen in der niederländischen Malerei des 16. Jahrhunderts*. Berlin: Mann.
- Schiffler, Hans/Winkeler, Rolf (3/1991): *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*. Stuttgart/Zürich: Belser.
- Schilling, Michael (1990): *Bildpublizistik der frühen Neuzeit. Aufgaben und Leistungen des illustrierten Flugblatts in Deutschland bis um 1700*. (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur. Hg. v. Wolfgang Frühwald, Georg Jäger, Dieter Langewiesche, Alberto Martino, Rainer Wohlfeil. Bd. 29). Tübingen: Niemeyer.
- Schünemann, Georg (3/1968): *Geschichte der deutschen Schulmusik*. Köln: Kistner & Siegel.
- Sheriff, Mary D. (1990): *Fragonard. Art and Eroticism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Signori, Gabriela (1996): *Wörter, Sachen und Bilder*. In: Löther, Andrea u.a. (Hg.): *Mundus in imagine. Bildersprache und Lebenswelten im Mittelalter*. Festgabe für Klaus Schreiner. München: Beck. S. 11-33.
- Talkenberger, Heike (1990): *Sintflut. Prophetie und Zeitgeschehen in Texten und Holzschnitten astrologischer Flugschriften 1488-1528*. (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur. Hg. v. Wolfgang Frühwald, Georg Jäger, Dieter Langewiesche, Alberto Martino, Rainer Wohlfeil. Bd. 26). Tübingen: Niemeyer.
- Talkenberger, Heike (1994): *Von der Illustration zur Interpretation: Das Bild als historische Quelle*. In: *Zeitschrift für historische Forschung* 21 (1994). S. 289-314.
- Talkenberger, Heike (1997): *Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde*. In: Hanno Schmitt/Jörg-W. Link/Frank Tosch (Hg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 11-26.
- Tolkemitt, Brigitte/Wohlfeil, Rainer (1991): *Historische Bildkunde. Probleme-Wege-Beispiele*. (Zeitschrift für Historische Forschung. Beiheft 12). Berlin: Duncker & Humblot.
- Warnke, Martin (1985): *Der Hofkünstler*. Köln: Dumont.

- van Waesberghe, Joseph Smits (2/1986): *Musikerziehung. (Musikgeschichte in Bildern. Hg. v. Heinrich Bessler/Werner Bachmann. Bd. 3. Lfg. 3).* Leipzig: VEB.
- Westermann, Mariet (1997): *The amusement of Jan Steen. Comic Painting in the Seventeenth Century.* Zwolle: Waanders Publishers.
- Westermann, Mariet (1996): *Aspekte des Komischen bei Jan Steen.* In: Chapman/Kloek/Wheelock, Jr. (Hg): *Jan Steen.* 53-67.
- Wheelock, Arthur K. (1995): *Vermeer.* New Haven: Yale University Press.
- Wohlfeil, Rainer (1991): *Methodische Reflexionen zur Historischen Bildkunde.* In: Tolkemitt/Wohlfeil 1991, S. 17-36.

## Bildnachweis

- Fragonard, Jean-Honoré: *Die Musikstunde*, in: Phillips, Tom (1998). S. 101.
- Jordaens, Jacob: *Wie die Alten sangen...* (Valencennes, Musée des Beaux-Arts). Bezug: AKG.
- Steen, Jan : *Junge Frau am Spinett* (London, National Gallery). Bezug: bpk.
- Vermeer, Jan: *Musikstunde*, in: Phillips, Tom (1998), S. 13.

Dr. Heike Talkenberger  
 Quarzweg 1  
 70619 Stuttgart  
[heike.talkenberger@konradin-medien.de](mailto:heike.talkenberger@konradin-medien.de)

## **Fotodokumente zur Jugendmusikbewegung – was sie verraten und was sie verschweigen**

Das Bild-Archiv innerhalb des Archivs der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel beinhaltet mehr als 5300 Bilder. Neben einer geringen Anzahl von Dias handelt es sich in der Hauptsache um Fotografien, die in Ordnern und Fotoalben aufbewahrt werden.

31 Ordner mit insgesamt 2394 Fotos wurden bereits vor 1986 (also noch in der Zeit, als das Archiv seinen Sitz in Hamburg hatte) geordnet und systematisiert. Die ersten vier sind ausschließlich mit Portraits gefüllt (411 Fotos alphabetisch sortiert), die restlichen Ordner sind nach folgenden Anlässen gegliedert:

Heimstätten der Jugendmusikbewegung (43 Fotos); Wandervogel, Musikantengilden (77); Tanz, Laienspiel, Puppenspiel, Marionettenspiel (100); Jugendmusikschule Berlin-Charlottenburg (99); Finkenkrug (98); Berlin, Jungfernheide (159); Brieselang (39); Jugendburg Lobeda (101); Frankfurt a. O. (80); Singwochen Walther Hensels (98); Hoheneck (57); 1920-1926 (79); 1927-1933 (88); 1933-1945 (84); 1945-1965 (97); 1965 – laufend (80); Muttersingen Zürich und Musikwochen Schweden/Chile (108); Herzberg (97); Auf Singfahrt in den nordischen Ländern (24); A coeur joie (23); Trossingen (61); Die offene Singstunde (47); Hans-Breuer-Hof Inzmühlen (75); Veranstaltungen in Heimstätten (84); Blitzkreis (85).

Die Fotografien datieren von ca. 1920 bis ca. 1970, einige wenige Bilder entstanden vor und nach diesem Zeitraum. Der Großteil des Bildmaterials stammt aus den zwanziger und dreißiger Jahren. Nahezu alle Bilder sind schwarz/weiß.

Die Gründungsväter des Archivs hatten den Wunsch nach einer möglichst lückenlosen Darstellung der Dokumente aus der Jugendmusikbewegung. Dieser Wunsch, der in der Vereinssatzung explizit formuliert ist, schlägt sich neben den Bereichen „Personen- und Sachakten“, „Tonarchiv“ und „Bibliothek“ auch in der Fotosammlung nieder. Gleichwohl ist eine Selektion durch persönliche Schwerpunkt- und Bedeutsamkeit der Sammler nicht auszuschließen.



Traditionell bilden für die Musikwissenschaft schriftliche und für die Musikpädagogik daneben besonders auch auditive Quellen das grundlegende Arbeitsmaterial. Selten zieht die Musikwissenschaft (z.B. Musikgeschichte in Bildern, begründet von Heinrich Besseler u.a., Leipzig 1961 ff.; Komma, Karl Michael: Musikgeschichte in Bildern, Stuttgart 1961), und noch seltener die Musikpädagogik (Schünemann, Georg: Geschichte der deutschen Schulmusik, Teil 2, Tafelband, Leipzig 1932) visuelle Quellen in ihre wissenschaftlichen Betrachtungen ein.

Daher ist es um so wichtiger, bei einer erweiterten Quellenlage, wie sie etwa durch Fotodokumente zur Jugendmusikbewegung gegeben ist, bisherige Erkenntnisse über die Ereignisse dieser Zeit zu ergänzen und bereits vollzogene Interpretationen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen.

Im Gegensatz zu vielen schriftlichen Quellen, derer sich die Geschichtsforschung bedient, dienen Fotos bereits bei ihrer Entstehung einer dokumentarischen Absicht, denn sie sollen Zeugnis geben von Erlebtem und Erinnerungen an Vergangenes wach halten. Damit sind sie jedoch keinesfalls nur Abbilder einer vergangenen Wirklichkeit. Gerade Fotos können, vielleicht mehr noch als schriftliche Quellen, den Interpreten schnell und unbemerkt auf falsche Fährten führen, wenn folgenden Fragen nicht hinreichend nachgegangen wird:

- Motivation: Was war Anlass für das Foto?
- Inhalt: Was wird gezeigt?
- Position: Wie wird es gezeigt?
- Ausschnitt: Was wird herausgestellt?

Als historisches Dokument der Zeit, das der Interpretation bedarf, provoziert ein Dokumentarfoto zur Jugendmusikbewegung konkret noch weitere Fragen, z.B.:

Welche Auskunft gibt das Foto über den Umgang mit Musik?

Von welchem musikalischen Ereignis legt das Foto Zeugnis ab?

Welche Auffälligkeiten und Besonderheiten sind auf dem Foto feststellbar?

Welche zusätzlichen oder neuen Informationen erhalten wir durch das Foto?

In welchem Kontext zu anderen Quellen (z.B. schriftlichen Quellen) steht das Foto?

Für eine umfassende Bildinterpretation ist es wünschenswert, Standards wie Autor (Fotograf), Entstehungsdatum, Aufbewahrungsort, Maße etc. anzugeben. Diese Fragen sind für die Interpretationsmöglichkeiten der Bilder, also Fotografien aus dem Archiv der Jugendmusikbewegung banal, da der

Aufbewahrungsort feststeht und die Maße in aller Regel der üblichen Postkartengröße entsprechen. Der Fotograf bzw. die Fotografin ist bei keinem der Bilder zu bestimmen; über diesbezügliche Autorenschaften gibt es auch in den schriftlichen Quellen des Archivs keine Auskunft. Zu den Entstehungsdaten finden sich zum Teil genaue, zum Teil ungefähre und zum größeren Teil keine Angaben. Allerdings sind die meisten Fotografien Anlässen zugeordnet, die wiederum terminierbar sind. Somit kann ein Großteil der Bilder zumindest auf das Entstehungsjahr eingegrenzt werden.

Ein erster Überblick über die im Archiv der JMB vorhandenen Fotodokumente hat uns zu einer zeitlichen Beschränkung und einer Konzentration auf bestimmte Aspekte veranlasst. Durch die Beschränkung auf die Zeit vor 1945 war es uns möglich, die Zahl der zu untersuchenden Fotos zu begrenzen. Die Konzentration auf einzelne Aspekte und Fragestellungen wiederum machte es möglich, genauere Auskunft über Sachverhalte zu bekommen, zu denen andere Quellen bisher nur unzureichend Informationen lieferten. Die zugrunde gelegten Fotos ermöglichen Aussagen und Interpretationen zu folgenden Aspekten:

- a) Formationen des Musizierens
- b) Positionen leitender Personen
- c) Altersstruktur der Teilnehmer/innen
- d) Verbindung von Musizieren und Naturerlebnis
- e) Verbindung von Musizieren und Geselligkeit
- f) Wandel nach 1933

### **a) Formationen des Musizierens**

Ein Überblick über die zahlreichen Fotos von Singwochen, Offenen Singen und Singfesten in den 20er und 30er Jahren belegt, dass die geschlossene Kreisform die am häufigsten anzutreffende Formation beim gemeinsamen Singen in der JMB war. Die Kreisform hat nicht nur Symbolik in Bezug auf Einheit und Gleichheit der im Kreis befindlichen Personen, sondern schließt auch Außenstehende von vornherein aus. Wer im Kreis musiziert, ist konzentrisch orientiert und grenzt sich von der Außenwelt bewusst ab. Um so mehr gewinnt aber zugleich derjenige an Bedeutung, der in der Mitte des Kreises steht und auf den die Blicke der meisten Teilnehmer gerichtet sind.

Der geschlossene „Singkreis“ wird in der JMB offensichtlich nicht aus musikalischen Gründen bevorzugt, sondern verfolgt nachweislich andere Ziele, nämlich:

- Ausschluss bzw. Nichtbeachtung von Zuhörern
- Sichtbarer Ausdruck der Musiziergemeinschaft
- Konzentration auf eine zentral positionierte Person

Auf einem Foto aus dem Ende der 20er Jahre reichen sich die im äußeren Kreis stehenden Personen sogar die Hände und machen damit die Musiziergemeinschaft sichtbar zu einer geschlossenen Gesellschaft, die Außenstehenden keinen Zugang gewährt.



*Abb. 1: Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin (o. J., vermutlich Ende der 1920er Jahre). Foto 09/028.*

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die geschlossene Kreisform in unterschiedlichen Größen begegnet, und zwar bei kleineren Singgruppen mit ca. 20 Teilnehmern bis hin zu Massenveranstaltungen mit mehr als 500 Sängerinnen und Sängern. In beiden Fällen gibt es meistens eine Person, auf die sich das Geschehen konzentriert und die durch ihre besondere Position (z.B. auf einem

Stuhl stehend) oder durch besondere Gesten (z.B. die Arme hebend) aus der Schar der übrigen Personen herausragt. Ebenfalls beliebt ist die Kreisform bei Tanzdarbietungen.

Es gibt nachweislich nur zwei Musiziergelegenheiten, bei denen die geschlossene Kreisform aufgebrochen wird, nämlich die Teilnahme von Instrumentalisten und musikalische Darbietungen vor Zuhörern. Eine Teilnahme von Instrumentalisten drängt den Dirigenten aus dem Zentrum des Kreises. Damit der Leiter für alle Sängerinnen und Sänger weiterhin gut sichtbar ist, muss sich der Kreis in seiner Nähe öffnen. Aufgrund des Fotomaterials ist die Standardsituation beim Singen ohne Instrumentalisten der geschlossene Kreis, wohingegen beim Singen mit Instrumentalisten eher der Halbkreis anzutreffen ist. Das Bedürfnis der Laiensänger/innen der JMB, sich durch eine geschlossene Kreisform als gemeinschaftlicher Körper zu verstehen, besteht bei den Instrumentalgruppen nachweislich nicht. Hier will offensichtlich jeder – auch beim Zusammenspiel – Individualist bleiben, wovon die sehr unterschiedlichen und nicht selten ungeordnet wirkenden Formationen Zeugnis geben.

Relativ selten sind Fotodokumente von konzertähnlichen Aufführungen, was im Hinblick auf die Ideologie der JMB mit ihrem Primat des aktiven Musizierens möglichst aller durchaus verständlich ist. Konzertsituationen sind auf Fotos der 30er Jahre häufiger zu sehen als auf Fotos der 20er Jahre, was den Schluss zulässt, dass mit zunehmender Nähe zum Nationalsozialismus öffentliche Präsentationen der musikalischen Arbeit der JMB entweder von politischer Seite eingefordert oder zur weiteren Rechtfertigung notwendig wurden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das überwiegend im Freien in geschlossenen Kreisformationen stattfindende Singen und Musizieren schon aus akustischen Gründen keinen hohen Ansprüchen gerecht werden konnte. Hinzu kommt die Tatsache, dass der Leiter bei dieser Musizierform stets nur ein Drittel der Sängerinnen und Sänger sieht, da sich die anderen außerhalb seines Blickfeldes befinden. Offensichtlich hatte jedoch die Kreisformation eine so starke Symbolkraft, dass man musikalische Nachteile in Kauf nahm.

## **b) Positionen leitender Personen**

Wer die Fotos der JMB genau betrachtet, kann sich nicht des Eindrucks erwehren, dass viele Bilddokumente allein aus der Absicht entstanden sind, die besondere Stellung und Rolle der leitenden Personen hervorzuheben. Einem Personenkult gleicht die Heraushebung von Fritz Jöde, der in verschiedensten

Posen fotografiert wird, wobei er sich meistens im Zentrum seiner Anhänger/innen befindet. Er gefällt sich offensichtlich in der Selbstdarstellung als „Führer“ der Bewegung. Jöde und auch einige andere leitenden Personen der JMB geben allerdings als Dirigenten – den Fotos nach zu urteilen - eine eher dilettantische Figur ab.



*Abb. 2: Singtreffen Berlin Jungfernheide mit Fritz Jöde 1913. Foto 10/085.*

Die Art der Darstellung leitender Personen und insbesondere Fritz Jödes lässt annehmen, dass die JMB keine demokratische, sondern eine zentral von bestimmten Protagonisten gelenkte Bewegung war. Die JMB lebte nicht allein von den musikalischen Aktionen ihrer Anhänger, sondern war angewiesen auf die Fähigkeit ihrer Protagonisten, die Massen der Musizierwilligen zu begeistern und zu führen. Somit war sie eine personenabhängige Bewegung, deren Ende mit dem Ableben ihrer Führer voraussehbar war.

Die Fotos sollten offensichtlich die besonderen Fähigkeiten der Leiter herausstellen und deren Wichtigkeit dokumentieren. Viele Bilder zeigen sie inmitten der Massen mit gestreckten Armen auf einem Stuhl stehend oder mit geballten Fäusten den großen Kreis von Sängerinnen und Sängern leitend. Die Idee der Gemeinschaftsbildung, welche die JMB für ihr Tun in Anspruch nahm, griff offensichtlich nur deshalb, weil es Führungspersönlichkeiten gab, die mit ihren demagogischen Fähigkeiten die Vorstellung von einer Musiziergemeinschaft ständig wach hielten und förderten.

Die Aktivitäten der leitenden Personen beschränkten sich nachweislich nicht nur auf das Organisieren und Dirigieren von Musizierkreisen, sondern schlossen auch die musiktheoretische Weiterbildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein. Hier begegnen uns die Leiter – meist vor einer Tafel im Freien – in typischen Lehrerposen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass viele Dokumentarfotos offensichtlich die Absicht verfolgen, der Nachwelt die besondere Stellung und Bedeutung der die Gesangs- und Musizierkreise leitenden Personen zu vermitteln. Diese wiederum waren bemüht, durch besondere Körperhaltungen und Posen die Blicke der Teilnehmer auf sich zu lenken und ihre führende Rolle immer wieder durch entsprechende Gestik zu behaupten. Auffallend ist, dass die Leiter der Musizierkreise über eine Vielfalt von Gesten verfügten. Die nicht zuletzt auch durch das Musizieren im Kreis immer wieder ins Zentrum gerückten Führer der JMB waren sich offensichtlich ihrer besonderen Stellung und ihres Einflusses bewusst. Ihre Gesten verraten, dass sie die Massen der Musizierwilligen lenken und beeinflussen wollten. Somit war die JMB eine auf die Leitungsfähigkeit und den Einfluss bestimmter Führungspersonen angewiesene Organisation. Damit stellt sich die Frage, ob die JMB überhaupt eine Bewegung war, die aus der Jugend heraus entstand und von ihr getragen wurde. Aufgrund der Bildanalysen kann jedenfalls gesagt werden, dass sich die Leiter der JMB in den 20er und 30er Jahren mehr um Erwachsene als um Jugendliche kümmerten.

### c) Altersstruktur der Teilnehmer

Der Begriff „Jugendmusikbewegung“ meint dreierlei:

1. Es gab eine Bewegung! In vorliegendem Zusammenhang ist das gemeinsame, mitunter aber auch voneinander unabhängige Streben nach einer Idee oder einem Ziel gemeint.
2. Es wurde Musik gemacht! In vorliegendem Zusammenhang meint es die Inhaltsgestaltung der Bewegung.
3. Es war eine Bewegung der Jugend oder eine Bewegung für die Jugend. In vorliegendem Zusammenhang sind Jugendliche demnach Träger oder Gestalter der Bewegung. Jugend als zentraler personeller Gedanke!

Unter Jugend versteht man gemeinhin die Lebenszeit zwischen Kindheit und Erwachsenen-dasein. Die zeitliche Eingrenzung dieser Lebenszeit ist nicht klar zu fixieren. Die Jugend beginnt mit der Geschlechtsreife und endet in der Notwendigkeit selbstverantwortlichen Handelns. In Bezug auf die Zeit zwischen den Weltkriegen des letzten Jahrhunderts ließe sich der Beginn der Jugend auf das 12. bis 15. Lebensjahr und der Beginn des Erwachsenenalters auf das 18. bis 21. Lebensjahr eingrenzen.

Das Bildmaterial im Archiv der Jugendmusikbewegung zeigt nun aber überwiegend Bilder von Personen fortgeschrittenen Alters. Wenn es um Protagonisten und Funktionäre geht, ist dies ohnehin längst bekannt. Zu Beginn der Jugendmusikbewegung um 1920 waren die Hauptpersonen Fritz Jöde und Walter Hensel (beide Jahrgang 1887) bereits 33 Jahre alt. Die Teilnehmer an Singkreisen, Offenen Singen, Lehrgängen und Tagungen standen ebenfalls schon im Erwachsenenalter oder nahe an der Grenze dazu. Dies bestätigen auch Teilnehmerlisten von Treffen, bei denen bereits in Berufen tätige erwachsene Personen überwiegen.

#### 1. Singwoche auf der Comburg (25.8. - 2.9.1930):

Berufstätige	71
Schüler(in), Student(in), Lehrling, Haustochter, Seminaristin	44
Keine Nennung	23
Gesamt	138

2. Singwoche auf der Comburg (25.8. - 1.9.1931):

Berufstätige	63
Schüler(in), Student(in) Haustochter, Seminarist	27
Keine Nennung	4
Gesamt	94

Ebenso wie das Fotomaterial weisen die Teilnehmerlisten der Comburger Singwochen von 1930 und 1931 in der Hauptsache (berufstätige) Erwachsene nach, wobei Lehrer die größte Berufsgruppe ausmachen, ausgewiesene Musikerberufe jedoch in der Minderzahl sind (2. Comburger Singwoche: 23 Lehrer/innen, 5 Kindergärtnerinnen, 4 Krankenpfleger bzw. -schwestern, 3 Hausfrauen, 3 Säuglingspflegerinnen, 3 Sekretär/innen, 3 Pfarrer, 2 Pfarrfrauen und jeweils 1 Gemeindegemeindefürsorge, Haushaltsvorstand, Kantoristin, Konservatorin, Pfarrverweser, Direktrice, Ziegeleiarbeiter, Gärtner, Schriftsetzer, Kunsthistoriker, Haushaltspflegerin, Stütze, Buchhändlerin, Kaufmann, Schneiderin, Schreibgehilfin, Orgelbauer).

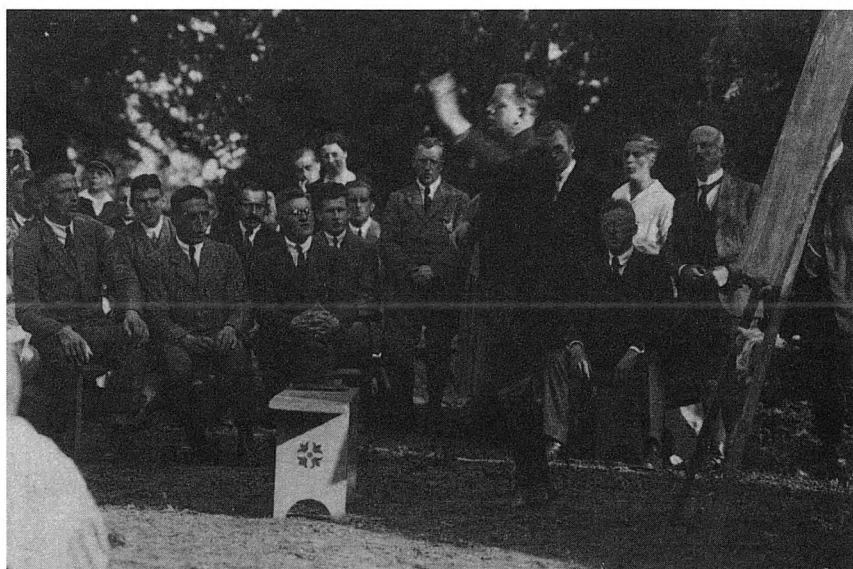


Abb. 3: Jugendmusikwoche Plön 1926 mit Fritz Jöde. Foto 17/056.

Das fortgeschrittene Alter der auf den Fotos zu sehenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird verständlich durch die Tatsache, dass die Jugendbewegung bereits Anfang des Jahrhunderts begann und sich spätestens auf dem Hohen Meißner 1913 konsolidiert hatte. Mitglieder aus der JMB, die sich bereits in den



Anfängen der Jugendbewegung über den Wandervogel organisiert hatten, waren demnach um 1920 schon im fortgeschrittenen Alter. Der Gedanke an eine „Jungerhaltung“ der JMB kam offensichtlich gar nicht auf.

Fazit: Der Begriff der JMB suggeriert eine Bewegung der Jugend, was aber schon für die Zeit der 20er Jahre – wie viele Fotos beweisen – nicht mehr zutrifft.

#### **d) Verbindung von Musizieren und Naturerlebnis**

Auffallend ist der hohe Anteil von Dokumentarfotos, die ein Musizieren im Freien, also in der Natur zeigen. Fotos von singenden Gruppen in Räumen oder Sälen sind demgegenüber äußerst selten. Daher liegt die Vermutung nahe, dass bei den Veranstaltungen der JMB das Musizieren im Freien ein Primat hatte und dem Musizieren in geschlossenen Räumen vorgezogen wurde. Dies muss bei der Fülle entsprechender Fotos selbst dann eingeräumt werden, wenn man berücksichtigt, dass Fotografieren im Innenraum wegen technischer Schwierigkeiten grundsätzlich seltener stattfand als Fotografieren im Freien.



*Abb. 4: Schulmusiktagung Karlsruhe April 1927. Foto 18/009.*

Da beim Musizieren im Freien – wie bereits oben erwähnt wurde – erhebliche akustische und musikalische Einbußen in Kauf genommen werden mussten, stellt sich die Frage, warum man trotzdem den Aufenthalt in der Natur einen so großen Vorrang gab. Vier Gründe scheinen hier besonders erwähnenswert:

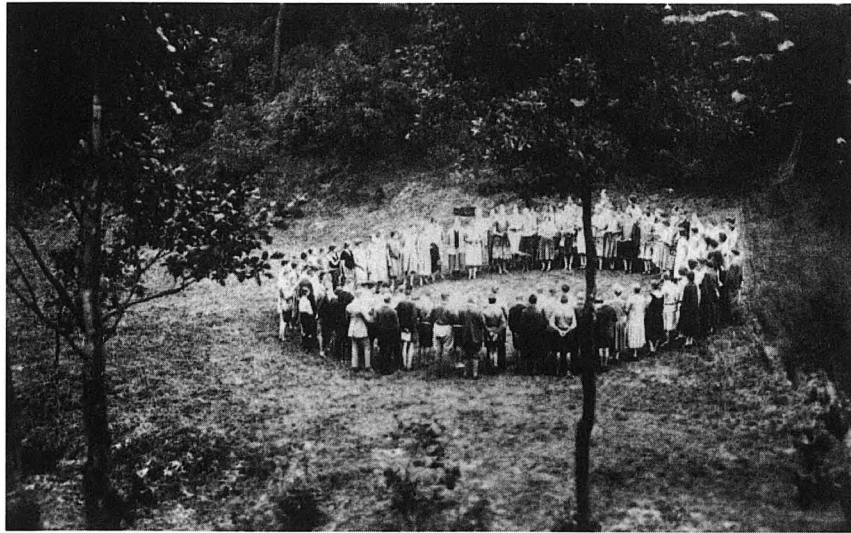
1. Das so bedeutsame Singen und Musizieren in Kreisform ist mit größeren Gruppen nur im Freien möglich.
2. Entsprechende Formationen in der freien Natur erinnern an germanische Thing-Plätze.
3. Die Naturkulisse ermöglicht den Teilnehmern ein Flow-Erlebnis.
4. Die gesuchte Nähe zur Natur stand in enger Tradition zu den Anfängen der JMB.

Zum erstgenannten Grund wurden bereits unter Punkt a) entsprechende Hinweise gemacht. Dass eine Assoziation an germanische Thingplätze durchaus beabsichtigt war, lassen Fotodokumente vermuten, die musizierende Gruppen unter oder neben Bäumen zeigen. Dass der Baum auch eine wichtige Funktion als Orientierungspunkt, Schutzgeber und akustisches Dach hat, schließt seine mythologische Bedeutung im Hinblick auf altgermanisches Brauchtum nicht aus, denn auch in alter Zeit erfüllte er bei Versammlungen zusätzlich derartige Funktionen.

Mit Flow bezeichnet man, seit der Begriff Mitte der 70er Jahre in den USA auftauchte, ein Erlebnis besonderer Art, das zu einem Hochgefühl, einer positiven Gestimmtheit und einem emotionalen Wohlbefinden führt. Musikmachen und Naturerlebnis finden ihre Symbiose in der Tatsache, dass beide Situationen den Menschen zu einem Flow-Erlebnis führen können. Musik kann dem Menschen – wie die Natur – eine Aura der Wärme, der Entspannung und des Mit-sich-selbst-in-Einklang-seins vermitteln. Insofern ist verständlich, dass sich gerade die JMB für ihre gemeinsamen Aktivitäten ideale Räume suchte, und diese fand sie offensichtlich vornehmlich in Natur und schöner Landschaft.

Als Besonderheit kann erwähnt werden, dass eine Nähe zur Natur nicht nur beim Musizieren, sondern auch bei musiktheoretischen Unterweisungen gesucht wurde. Die Leiter der Sing- und Musizierkreise der JMB scheuten offensichtlich keine Mühen, die zur Lehrstunde benötigten Tafeln, Tische und Stühle ins Freie bringen zu lassen. Offensichtlich war man bemüht, den Übungscharakter solcher Lehrstunden durch eine angenehme Umgebung in der Natur zu kompensieren.

Dass die historischen Wurzeln der JMB in der Wandervogelbewegung liegen, ist bekannt und im Zusammenhang mit der gesuchten Naturnähe sicher ebenfalls von Bedeutung.



*Abb. 5: Singwoche Hassitz 1928. Foto 18/046.*

"Inmitten der freien Landschaft, da ist die einzelne Menschenstimme etwas eigenartig Schönes" (s. Vorwort zur 1. Auflage des Liederbuches "Der Zupfgeigenhansel" von 1908). Die Pflege dieses Erbes und Gedankengutes der Wandervogelbewegung betrachtete die JMB in der Folgezeit zweifellos weiterhin als eine ihrer wichtigsten Aufgaben.

### **e) Verbindung von Musizieren und Geselligkeit**

Ein entscheidendes Charakteristikum des Musizierens der JMB ist das Vermeiden von Konzert-, Aufführungs- oder Darstellungsatmosphären. Im Sinne musischer Erziehung stand das „Wir“ als Gemeinschaftsverständnis im Vordergrund (D. Kolland: Die Jugendmusikbewegung, Stuttgart 1979). Innerhalb dieses Gemeinschaftsgedankens verwischen Musizieren und Geselligkeit als getrennte Verhaltensformen.

Das gesellige Beisammensein genoss bei den Treffen der JMB einen hohen Stellenwert, wie man aus der großen Zahl entsprechender Fotos schließen kann.

Ganze Bilderserien befassen sich mit geselligen Spielen und Freizeitbeschäftigungen einzelner Personen oder Gruppen. Auffallend ist, dass sich die Leiter der Treffen offensichtlich nur selten an solchen Freizeitaktivitäten beteiligten. Ermüdung nach vollendeter Arbeit kann hier ebenso der Grund sein wie die Angst vor einem möglichen Autoritätsverlust. Jöde ließ sich auch in der Freizeit in würdevollen Posen fotografieren. Daher besitzt der Schnappschuss eines zu Akkordeonmusik solistisch tanzenden Fritz Jöde geradezu Seltenheitswert.



*Abb. 6: Erste Hochschulwoche Brieselang 3.-4.10.1926, rechts: Fritz Jöde. Foto 12/001*

Die Geselligkeit in der Freizeit wurde auch durch gemeinsames Musizieren gepflegt, und hier zeigen uns die Fotos zumindest bei den Instrumentalisten meist ungezwungene und an keine bestimmten Regeln gebundene Aktivitäten. Da die Leiter der JMB den Instrumentalisten vermutlich mehr Freiraum gaben als den Sängerinnen und Sängern, finden wir besonders viele Freizeitfotos von Instrumentalisten. Diese nutzten offensichtlich jede sich bietende Gelegenheit, „ihre“ Musik zu spielen.

Bemerkenswert ist der Drang zum Marschieren in geordneter Reihe, wovon mehrere Fotos unterschiedlicher Herkunft Zeugnis geben. Es ist kaum anzunehmen, dass derartige Marschformationen von den Veranstaltern angeordnet wurden. Dennoch wurden sie vor allem beim Beziehen oder Wechsel von Räumlichkeiten auf geselliger Basis angewandt. Dies geschah durchaus in einer an militante Auftritte erinnernden Weise, d.h. im Gleichschritt, in Gliedern zu Zweit oder Dritt und mit Bannern gleich getragenen Notenständern. Die Interpretation solcher Fotos ist vor dem Hintergrund der politischen und historischen Ereignisse schwierig, zumal derartige Marschformationen vor und nach dem ersten Weltkrieg beim Sportunterricht oder auf Wanderungen schon in der Schulzeit eingeübt und damit zur Gewohnheit wurden. Es liegt daher nahe anzunehmen, dass das Marschieren nicht aus einer bewusst militanten Gesinnung heraus stattfand, sondern eher in unbedachter Weise geselligen Anlässen entsprang. Dadurch wird es allerdings mit seiner nach wie vor vorhandenen Verbindung zum Militarismus keinesfalls gesinnungsneutral.



*Abb. 7: 1. Singtreffen Berlin Jungfernheide 1929. Foto 10/017.*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Ordnungsprinzipien des unter Leitung stattfindenden gemeinsamen Musizierens nur teilweise auf das Freizeitverhalten auswirkte. Während die Gesangsgruppen in der Freizeit – also ohne Anwesenheit von Leitern – weiterhin überwiegend in der gewohnten Kreisformation musizierten, nutzten die Instrumentalisten die Gelegenheit zu freien und aufgelockerteren Formationen. Dabei scheinen sie sich nicht nur am Repertoire der jeweiligen Veranstaltung zu orientieren, sondern auch nach selbst mitgebrachten Noten für unterschiedliche Besetzungen oder auch improvisierend zu spielen. Fest steht jedenfalls, dass ein gemeinsames Musizieren nicht nur im geordneten Ablauf des Tages, sondern auch in der Freizeit intensiv gepflegt wurde.

### e) Wandel ab 1933

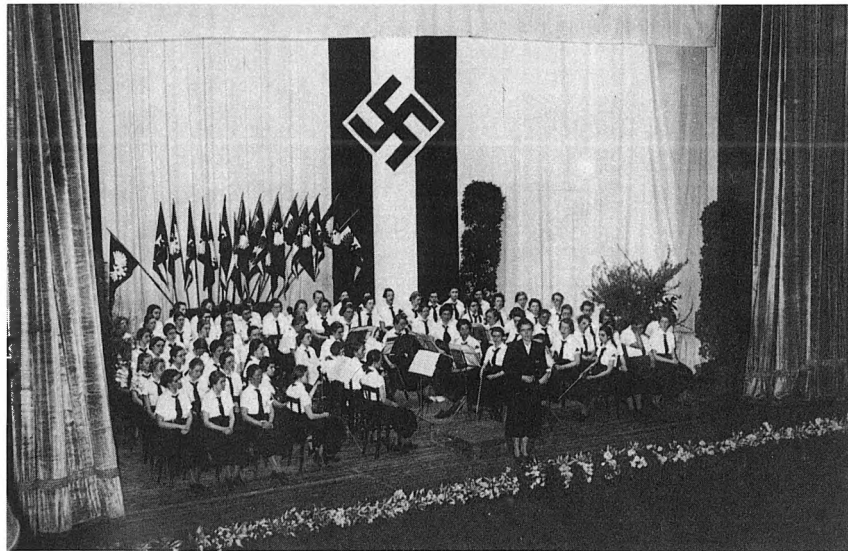
Die Bildträgersammlung des Archivs der Jugendmusikbewegung beinhaltet zwei Ordner, in denen die Zeit um 1933 mit Fotodokumenten dargestellt wird. Es handelt sich um die Ordner Nummer 18, betitelt mit „1927-1933“ und 19 mit der Bezeichnung „1933-1945“. Der eine Ordner fasst 88 Fotografien, der andere 84. Folgende Inhalte werden dargestellt:

Inhalt	Ordner 18 (1927-1933) Anzahl der Bilder	Ordner 19 (1933-1945) Anzahl der Bilder
Chorformation (im Freien)	41	16
Gruppe Freizeit (im Freien)	28	18
Tanz (im Freien)	5	10
Aufmarsch (im Freien)	2	1
Landschaft (ohne Personen)	3	0
Bannerschau (im Freien)	1	0
Lehrgang (im Freien)	2	2
Lehrgang (Innenraum)	0	5
Chor, Sitzkreis (Innenraum)	6	1
Konzertformation, Bühne (Innenraum)	0	5
Theateraufführung (Innenraum)	0	11
BDM-Fahrt (Zug, im Freien)	0	2
Hochzeitsfeier	0	13

Der Vergleich der beiden Ordner zeigt:

- Chorformationen und Aktivitäten im Freien sind auf den Fotos von 1933 bis 1945 erheblich seltener zu sehen.
- Tanzformationen werden in der gleichen Zeit doppelt so häufig gezeigt.
- Aufführungen in Konzertformation (im Innenraum) finden sich ausschließlich im Ordner von 1933-45.
- Lehrgangsabbildungen nehmen (in Uniform und vorwiegend im Innenraum) in der gleichen Zeit zu.

Aus der Analyse des Vergleichs der beiden Zeiträume lassen sich nur bedingt Schlüsse ziehen, da es sich bei den unterschiedlichen Inhalten und deren Häufigkeit auch um Zufälle handeln kann, die z.B. durch den jeweiligen Anlass oder die spezielle Aufnahmesituation bedingt sind. Dennoch lässt sich, wenn man weitere Fotos der jeweiligen Zeit einbezieht, feststellen, dass sich sowohl die Musiziergelegenheiten als auch deren Organisation und Umgebung nach 1933 verändern. Als Betrachter von Fotoalben der JMB kann man bisweilen sogar problemlos auf die jeweilige Zeit schließen, denn die Fotodokumente enthalten eindeutige Kriterien für eine Zuordnung. Dies sind vor allem die erneute Hinwendung zur Darbietungsmusik, das Auftreten von Uniformen (auch bei den Sängerinnen und Sängern), geordnetere Musizierformationen und Umrahmungen der Veranstaltungen durch Zeichen wie z.B. Hakenkreuze und Fahnen.



*Abb. 8: Traditionelle Feierstunde des BDM 1938. Foto 19/036*

## Zusammenfassung

Auf die Frage, was die Fotodokumente zur Jugendmusikbewegung verraten bzw. verschweigen, lässt sich nach diesen ersten Untersuchungen folgendes sagen:

1. Die JMB bedient sich beim Musizieren gerne symbolträchtiger Handlungen und nimmt dafür einen musikalischen Qualitätsverlust in Kauf.
2. Die JMB zeigt sich in ihren Aktivitäten abhängig von Protagonisten und in ihrer Altersstruktur nicht als Bewegung musizierender Jugend, so dass die Begriffe „Jugend“ und „Bewegung“ - zumindest ab den 20er Jahren - in Frage zu stellen sind.
3. Die Gemeinschaftsidee ist offensichtlich so wichtig, dass organisierte und gesellige musikalische Aktivitäten bei den Fotos nicht immer zu unterscheiden sind.
4. Die Protagonisten der JMB sind sich ihrer leitenden Funktion voll bewusst und dokumentieren dies durch entsprechende Gesten und Verhaltensweisen.
5. Das Musizieren findet auffallend häufig im Freien statt. Die Verbindung von Musikmachen und Naturerlebnis wird offensichtlich bewusst gesucht und als angenehm empfunden.
6. Ab 1933 vollzieht sich ein Wandel in den inneren wie in den äußeren Organisationsformen der JMB. Besonders auffallend sind hier die Verlagerung des gemeinsamen Musizierens in Säle, eine Zunahme von Lehrgängen in Räumen und ein Auftreten auf Bühnen in uniformierter Kleidung.

N.B. Bei Verweisen auf Fotos bezieht sich die erste Zahl auf das Album, die zweite auf die Bildnummer im Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel.

Prof. Dr. Rainer Schmitt  
Oderblick 1  
38321 Kl. Denkte  
r.schmitt@tu-bs.de

Prof. Dr. Franz Riemer  
Liegnitzer Str. 5  
38302 Wolfenbüttel  
Franz.Riemer@t-online.de



## **Orgelunterricht am Lehrerseminar in Straubing**

### **Versuch einer Rekonstruktion**

#### **1. Einleitung**

Der Dienst als Kantor und Organist gehört zu den häufigsten Nebentätigkeiten des Volksschullehrers im 19. Jahrhundert. Er war sowohl von staatlicher als auch von kirchlicher Seite erwünscht und für die kirchenmusikalische Versorgung im ländlichen und kleinstädtischen Bereich von wesentlicher Bedeutung. Um diese Dienstleistung zu sichern, stellte die Ausbildung zum Organisten einen wichtigen Teil der seminaristischen Lehrerbildung im 19. Jahrhundert dar.

Die Dissertationsschrift *Orgelunterricht in der seminaristischen Lehrerbildung* (Voltz 2002) beabsichtigt, diese Ausbildung zu erforschen und in ihrer Eigenart darzustellen. Dabei wird, neben der Darstellung der entsprechenden Ausbildungsordnungen und einer Analyse der relevanten Unterrichtswerke, auch der Versuch unternommen, Einblicke in die Realität des Orgelunterrichts zu gewähren.

Dass der Orgelunterricht an den Lehrerbildungsanstalten sehr unterschiedlich sein konnte, geht aus den Quellen eindeutig hervor.<sup>1</sup> Um das Thema konkreter zu erfassen, wird der Versuch unternommen, ein Lehrerseminar exemplarisch herauszugreifen. Da für die im Rahmen der Dissertation ebenfalls durchgeführte Studie zum Berufsalltag der Kirchschullehrer bereits eine umfangreiche Quelle aus der Nähe von Straubing / Niederbayern zur Verfügung steht, liegt es nahe, auch für die Darstellung der Realität des Orgelunterrichts auf das Lehrerseminar im niederbayerischen Straubing zurückzugreifen.

#### **2. Allgemeine Informationen zum Lehrerseminar Straubing**

Das Lehrerseminar in Straubing wurde aus Anlass der bayerischen Verordnung vom 4. September 1823 gegründet, die alle künftigen Volksschullehrer zum Be-

---

<sup>1</sup> Vgl. Voltz 2002, 97ff.

such eines Lehrerseminars verpflichtete.<sup>2</sup> Damals sollte jeder Kreis ein eigenes Lehrerseminar bekommen. Die Ausnahme stellte der Unterdonau- und Regengreis dar, für den ein gemeinschaftliches Seminar geplant wurde.<sup>3</sup> Am 3. Januar 1824 erging der königliche Befehl, in Straubing ein Lehrerseminar zu errichten. Dieses wurde am 1. November 1824 eröffnet.<sup>4</sup>

Das neue Lehrerseminar wurde zunächst im ehemaligen Jesuiten-Seminar in der Jesuitengasse untergebracht. Hier gab es für den Musikunterricht einen eigenen Musiksaal. Außerdem standen zwei Arbeitssäle zur Verfügung, die unter anderem auch für Musikübungen verwendet werden konnten. 1843 zog das Lehrerseminar in die heutige Seminargasse um. Es folgten 1864, 1888 und 1904 mehrere Umbauten und Erweiterungen.

1851 wurde der Versuch gemacht, dem Seminar auch eine *Vorbereitungsanstalt für Schullehrlinge* – Präparanden – anzugliedern, die jedoch den hohen Erwartungen nicht entsprach: *Es fehlte an geeigneten Räumen und der Möglichkeit einer straffen Organisation. Die Zöglinge erhielten Unterricht und Kost teilweise außerhalb der Anstalt; sie hatten viele Lehrer, aber niemand, der ihre Arbeit und Führung überwachte. Infolgedessen störten sie mit ihrem beständigen Aus- und Eingehen die Seminarordnung ganz empfindlich.*<sup>5</sup> Auch im Unterricht machten die Präparanden keine bedeutenden Fortschritte. Ihre Leistungen wurden mit denen der Schüler einer mittleren Werktagsschule auf dem Lande verglichen, was keinesfalls schmeichelhaft war. Und auch im Musikunterricht befriedigten sie wenig. 1855, nach knapp vier Jahren, wurde die Präparandenanstalt deswegen wieder geschlossen. Das Prinzip des Zwangsinternats wurde 1912 aufgegeben, die Möglichkeit der Unterkunft im Schülerheim jedoch beibehalten.

Im Schuljahr 1914/15 fand die Erweiterung der Ausbildung am Straubinger Lehrerseminar von bisher zwei Jahren auf insgesamt drei Jahre statt. Zehn Jahre später, 1924, wurde das Lehrerseminar zur sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt erhoben und 1935 im Zuge der Umstrukturierungen in der Lehrerbildung durch die Nationalsozialisten geschlossen. Die Räumlichkeiten wurden der *Deutschen Aufbauschule Straubing* zur Verfügung gestellt, wie aus dem Jahresbericht der Anstalt von 1935/36 hervorgeht: *Mit dem Ende des vorigen Schuljahres hat dem Namen nach die Lehrerbildungsanstalt Straubing aufgehört zu bestehen. [...]. An Stelle der alten L.B.A. trat mit Beginn des neuen Schuljahres die 'Deutsche Auf-*

---

<sup>2</sup> Döllinger 1838, 1179 ff.

<sup>3</sup> Vgl. *Alma Mater der niederbayerischen Lehrer*, 17. Februar 1999, 28

<sup>4</sup> Schäfer nennt - im Gegensatz zu Stengel 1925 - den 20. November 1824 als Eröffnungsdatum

<sup>5</sup> Stengel 1925, 85

*bauschule', die als allgemein bildende höhere Lehranstalt in einem 6jährigen Studiengange unmittelbar zur Hochschulreife und zur freien Berufswahl führt.*<sup>6</sup>

### 3. Quellen<sup>7</sup>

Mit der *Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Straubing von 1824 bis 1924* von Georg Joseph Stengel (1925) liegt bereits eine wissenschaftliche Arbeit über die ersten 100 Jahre der Lehrerbildungsanstalt Straubing vor. Die Arbeit beschreibt chronologisch die Geschichte, bauliche Entwicklung, Lehrpläne, Schwerpunkte, Festivitäten, Schülerzahlen und Lehrpersonen des Seminars. In der vorliegenden Studie werden diejenigen Informationen erfasst, die für eine Darstellung des Orgelunterrichtes von Bedeutung sind.

Die *Geschichte(n) aus der Lehrerbildungsanstalt Straubing 1824-1935* von Rothammer (1995) enthalten rückblickende Erzählungen ehemaliger Seminar-schüler. Die Ausführungen von Stengel (1925) werden hier verbal illustriert, als eigenständige Quelle ist diese Veröffentlichung wegen der langen Zeitspanne zwischen dem Bestehen des Seminars (1824-1935) und dem Zeitpunkt der jeweiligen Interviews (1995) jedoch nicht zu verwenden.

Eine wichtige Quellengruppe sind die im Bayerischen Hauptstaatsarchiv München, im Staatsarchiv Landshut und im Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing erhaltenen Jahresberichte der Lehrerbildungsanstalt Straubing, die – mit einigen Lücken – den Zeitraum zwischen 1871/72 und 1935/36 abdecken und somit die Ausführungen von Stengel (1925) bis zur Auflösung des Lehrerseminars (1935) ergänzen. Hier wird über bauliche Veränderungen, Schülerzahlen, im jeweiligen Schuljahr tätige Lehrpersonen, Lehrpläne sowie Festveranstaltungen und Prüfungen berichtet.

Inventarlisten aus den Jahren 1824 und 1956, Kostenvoranschläge und Gutachten über einzelne Instrumente in der Lehrerbildungsanstalt ergänzen die Ausführungen von Stengel 1925 bzw. die Angaben in den erhaltenen Jahresberichten bezüglich des Instrumentariums.

Zensurenlisten aus den Schuljahren 1861/62 bis 1865/66, die im Bischöflichen Zentralarchiv Regensburg erhalten sind, dokumentieren das Niveau des Orgelspiels der Seminarschüler in diesem Zeitraum.

Für eine Darstellung des Orgelunterrichts besonders bedeutsame Quellen sind die Visitationsberichte und Schriftwechsel von Regierungsbeamten über die Lehrerbildungsanstalt Straubing, die im Bayerischen Hauptstaatsarchiv München er-

<sup>6</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 35

<sup>7</sup> Eine Aufstellung aller verwendeten Quellen befindet sich im Anhang.

halten sind. Detaillierte Berichte über den Ablauf und Inhalt des Orgelunterrichts, die Arbeit einzelner Orgellehrer und das Können der Schüler erlauben einen Einblick in die Realität des Unterrichts am Lehrerseminar in Straubing. Diese Berichte beschränken sich jedoch auf die Jahre 1901, 1904, 1906, 1912, 1926 und 1934. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden.

#### 4. Räumlichkeiten und Einrichtung

Die äußeren Bedingungen des Orgelunterrichts lassen sich zunächst durch einen Blick auf die Räumlichkeiten bzw. das Platzangebot und die Einrichtung – beim Orgelunterricht auf die Ausstattung mit Instrumenten (Orgel, Harmonium, Klavier) – festmachen.

Durch die Arbeit von Stengel (1925) sind die Räumlichkeiten, Umzüge und mehrere Erweiterungen und Umbauten des Lehrerseminars für die ersten 100 Jahre gut dokumentiert. Es liegen Grundrisse aus den Jahren 1824 und 1924 vor, aus denen die jeweilige Anzahl von Musik- und Übungsräumen zu ersehen ist. Zur Qualität dieser Räumlichkeiten existieren zwei unabhängige Quellen, die schlaglichtartig die jeweilige Situation beleuchten. Beklagt wird zu allen Zeitpunkten Platzmangel und Lärmbelästigung im Seminar:

*Dem Lehrerseminar in Straubing fehlt alles, was ein Internat haben sollte: Licht, Luft, Ruhe und Raum. Das Gebäude ist zu allem anderen, nur nicht zu einem Pensionat geeignet; es hat keinen freien Platz, keinen Garten. Die einzelnen Visitationen beweisen nichts, man muß in einem solchen Seminar gelebt und die Leute vernommen haben, die Jahre dort zugebracht haben. [...]. Das Seminar, das ich selbst kenne, liegt in einer engen und belebten Gasse, wo der berühmte Kraut-, Rüben- und Obstmarkt abgehalten wird; Pferde traben dort an Markttagen, in dem nahen Wirtshause zum Bamberger Hof geht es bis tief in die Nacht hinein geräuschvoll zu. Zu dieser Zeit ist der Lärm oft so groß, daß in sämtlichen Lehrsälen, die alle gegen die Straße sich befinden, die Fenster geschlossen werden müssen, weil Unterricht zu geben gar nicht mehr möglich ist. [...]. Die dem Seminar gegenüberliegenden Gebäude versperren das Licht, so daß im Winter bei Tag oft künstliche Beleuchtung notwendig ist. Der ohnehin sehr beschränkte Seminarhof wird durch den Rauch mehrerer Waschküchen und einer Kaffeebrennerei – die gehört natürlich noch dazu – erfüllt. Der Rauch schlägt sich zudem noch in die Studiersäle und die übrigen Räumlichkeiten. Zwei Schuttgruben sind im Seminarhof, und die angrenzende Metzgerei trägt sicherlich nicht zur Besserung der Luft bei. Oft werden auch Teppiche und Betten in den benachbarten Häusern direkt nach dem Seminarhof zu ausgeklopft. Das*

*Straubinger Seminar muß die verschiedensten Dünste der Umgebung schlucken.*<sup>8</sup>  
[Situation 1904]

*Die Raumnot ist größer denn je; für 6 Klassen, von denen eine dazu noch in zwei Abteilungen gegliedert ist, stehen nur 5 Lehrsäle zur Verfügung, so daß 2 Klassen als sogenannte 'Wanderklassen' geführt, d. h. in den Lehrsälen jener Klassen untergebracht werden müssen, welche gerade in der Turnhalle, im Physik- oder Zeichensaal oder in der Seminarschule anderweitig beschäftigt sind – ein in mehrfacher Hinsicht beklagenswerter Zustand. Die Baugeschichte der Lehrerbildungsanstalt Straubing ist im großen und ganzen eine Geschichte der versäumten Gelegenheiten.*<sup>9</sup> [Situation 1925] Für die Jahre 1926 bis 1935 liegen keine relevanten Quellen vor.

Eine Inventarliste<sup>10</sup> aus dem Gründungsjahr des Lehrerseminars (1824) vermittelt einen ersten Eindruck über die Ausstattung des Seminars mit Instrumenten. Durch die Arbeit von Stengel (1925) sind Instrumentenerwerb und -verkauf für die Jahre 1824 bis 1924 beschrieben. Eine Inventarliste aus dem Jahr 1956<sup>11</sup> dokumentiert außerdem Anschaffungsdatum, Hersteller, Anschaffungskosten, Raum und Abschaffungsdatum von 11 Orgeln und 4 Harmoniums zwischen 1889 und 1931. Verschiedene Jahresberichte des Lehrerseminars in Straubing aus den Jahren 1871/72 bis 1935/36 geben einen Überblick über Neuerwerb, Anzahl, Größe und Qualität der Instrumente in diesem Zeitraum. Visitationsberichte von Beamten der Königlichen Regierung von Niederbayern aus den Jahren 1901 bis 1934 fassen die Gesamtsituation am Lehrerseminar in Straubing verschiedenartig zusammen. So wird zum Beispiel die Ausstattung der Anstalt mit Musikinstrumenten im Juli 1904 als *vorzüglich* bezeichnet, nachdem im selben Jahr *für diesen Zweck ein beträchtlicher Kredit bewilligt worden war*.<sup>12</sup> Ein Bericht aus dem Jahr 1934 spricht jedoch von *schlechten, ausgeschlagenen Klavieren, die eine Differenzierung des Anschlags fast unmöglich machen*.<sup>13</sup> Zusammenfassend kann die Ausstattung des Seminars mit Musikinstrumenten über die Jahre hinweg jedoch als ausreichend und gut beschrieben werden.

## 5. Schülerstand

Wie viele Schüler insgesamt das Lehrerseminar in Straubing durchlaufen haben, geht aus den Quellen eindeutig hervor. Der *Besuchsstand der Lehrerbildungsan-*

<sup>8</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 11

<sup>9</sup> Stengel 1925, 35

<sup>10</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 1

<sup>11</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 36

<sup>12</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 9

<sup>13</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 34

stalt ist für die Jahre 1824 bis 1924 bei Stengel (1925) dokumentiert. Für den Zeitraum von 1925 bis 1935 liegen Quellen in Form von Akten aus dem Bayerischen Hauptstaatsarchiv München, dem Staatsarchiv Landshut und dem Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing vor.

Demnach haben bis 1925 3889 Schüler das Abschlussexamen am Lehrerseminar in Straubing abgelegt. Pro Schuljahr besuchten in allen Kursen durchschnittlich 90 Schüler das Seminar, wovon jährlich rund 40 Schulamtsbewerber für den Volksschuldienst der Praxis übergeben werden konnten. Mit der Erweiterung des Lehrerseminars zur sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt im Jahre 1925 stieg auch die Schülerzahl. Durchschnittlich besuchten nun etwa 180 Schüler pro Schuljahr das Lehrerseminar. Davon legten rund 40 Seminaristen jährlich das Abschlussexamen ab.

## 6. Orgellehrer

Wer an der Lehrerbildungsanstalt Straubing das Fach Orgelspiel unterrichtete, geht für die Jahre 1824 bis 1924 aus der Veröffentlichung von Stengel (1925) hervor. Dokumentiert sind Anstellungszeitraum, Status und Ausbildung der jeweiligen Lehrpersonen. Über die Situation zwischen 1925 und 1935 geben die entsprechenden Jahresberichte Auskunft. Außerdem existieren Visitationsberichte, die den Unterricht einiger Orgellehrer schlaglichtartig beleuchten.

Die in der Dissertation vorgenommene Aufstellung der im Seminar Straubing tätig gewesen Orgellehrer kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es kann jedoch als Ergebnis festgehalten werden, dass die dort genannten Lehrer für den Unterricht im Orgelspiel gut qualifiziert waren. Von den insgesamt 22 hier näher beschriebenen Personen konnten neun ein allgemeines Hochschulstudium nachweisen, jeweils einer studierte Musik in Meiningen und München, zwei waren an der dortigen Akademie der Tonkunst. Die besondere musikalische Begabung der Lehrer Schwarz, Edenhofer, Ebner und Aigner ist durch gesonderte Berichte<sup>14</sup> nachgewiesen. Nur für sieben der genannten Orgellehrer kann keine höhere Bildung nachgewiesen werden.

Getrübt wird dieser positive Bericht über die Straubinger Orgellehrer durch die Tatsache, dass der Orgelunterricht trotz des Vorhandenseins von qualifizierten Lehrpersonen zumindest zeitweise von untergeordneten Hilfslehrern ausgeführt wurde. So schrieb zum Beispiel das Königlich Bayerische Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten zu den Berichten der Regierung von Niederbayern vom 17. und 23. Juli 1906: *Es muß erwartet werden, daß die*

---

<sup>14</sup> Vgl. Stengel 1925, 51, 52, 53, 65

*beiden Musiklehrer, Königlicher Seminarlehrer Schwarz und Präparandenlehrer Schiedermayer sich intensiver am Musikunterrichte beteiligen, als dies im vorigen Schuljahr der Fall gewesen ist. Es kann nicht gebilligt werden, daß der wichtige Orgelunterricht mit 8 Stunden einem Präparandenhilfslehrer übertragen wurde, der nach seinen Anlagen und Vorstudien für die mathematisch naturwissenschaftlichen und die pädagogischen Fächer vorzugsweise berufen schien. Der Orgelunterricht wird wegen seines Zusammenhangs mit der Harmonielehre zweckmäßig – soweit möglich – von dem Lehrer dieses Faches zu erteilen sein. Die beiden genannten Lehrer haben, obschon gerade ihre Fächer wenig Vorbereitung und Korrekturarbeiten erheischen, ihr Pflichtmaß nicht erschöpft.*<sup>15</sup>

## 7. Stellenwert des Orgelunterrichts

Der Musikunterricht und besonders das Orgelspiel hatten im Straubinger Lehrerseminar einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Schon bei der Durchsicht des ersten Stundenplans der Anstalt von 1824/25 – entworfen vom ersten Anstaltsleiter Martin Heufelder (1824 bis 1828) – fällt die große Zahl der Musik- bzw. Orgelstunden auf: Der I. Kurs hatte demnach wöchentlich 19 Musikstunden, darunter 15 Stunden Orgelunterricht. Der II. Kurs bekam 20 Musikstunden pro Woche, wovon 16 Stunden dem Orgelspiel gewidmet wurden.<sup>16</sup> Stengel (1925) meint dazu: *Selbst wenn es sich dabei um Abteilungsunterricht handelte, bleibt das Verhältnis zur Stundenzahl der wissenschaftlichen Fächer erstaunlich. Diese Tatsache weist klar und unzweideutig auf die geschichtliche Entwicklungslinie des Lehrerstandes hin, derzufolge der Schuldienst ursprünglich ein Annexum des Küster- und Organistendienstes war, und sie zeigt, daß man auch vor 100 Jahren noch im Lehrer in erster Linie den Kantor und Organisten sah.*<sup>17</sup> Die Tatsache, dass beide Kurse des Seminars Unterricht im Orgelspiel erhielten, ist insofern bemerkenswert, als im *Allgemeinen Regulativ für die Ordnung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer überhaupt* vom 11. Juni 1809 der Orgelunterricht nur für den I. Kurs verbindlich vorgeschrieben ist.

Auch in den folgenden Jahren wird immer wieder das große Interesse der verschiedenen Anstaltsleiter am Musikunterricht betont. Dementsprechende Bemerkungen (*Der Besichtigungsbericht stellte auch fest, dass der Anstaltsdirektor um die Musikpflege sichtlich bemüht ist und dass er die Arbeit der Musiklehrer in weitgehendem Masse unterstützt.*<sup>18</sup> – *Der Direktor der L.B. Straubing ist um den*

---

<sup>15</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 14

<sup>16</sup> Vgl. Stengel 1925, 42

<sup>17</sup> Stengel 1925, 42

<sup>18</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 28

*Musikunterricht sichtlich bemüht und fördert ihn in jedmöglicher Weise.*<sup>19)</sup> finden sich in vielen Berichten über Visitationen der Lehrerbildungsanstalt in Straubing.

## 8. Vorbildung der Seminaristen

Das Kapitel zur Vorbildung der Seminaristen stützt sich hauptsächlich auf die Arbeit von Stengel (1925). Demnach litt der Unterricht in Straubing zunächst darunter, dass die Schüler schlecht auf den Eintritt ins Lehrerseminar vorbereitet waren, was auch den Musik- und Orgelunterricht betraf. Bis 1836 konnten sich die Präparanden bei einem Lehrer ihrer Wahl vorbereiten lassen. Oft klagten sie dann im Lehrerseminar darüber, dass dieser Vorunterricht höchst mangelhaft war. Die Schüler wurden für Feldarbeiten oder als Vertretung für den Mentor missbraucht. Teilweise wurden sie sogar einfach sich selbst überlassen.<sup>20</sup>

Auch auf Seiten der Seminarlehrer häuften sich die Klagen über die geringwertige Vorbildung der Präparanden, die sich bereits bei den Aufnahmeprüfungen offenbarte. Dabei spricht die große Zahl der bei dieser Prüfung Zurückgewiesenen für sich: 1824 wurden von 69 Aspiranten nur 40 aufgenommen, 1827 sogar von 78 nur 16.<sup>21</sup>

Ab 1836 wurden von der Regierung Musterlehrer für die Vorbereitung der Präparanden berufen. In Straubing waren dies die Lehrer Franz Xaver Schiedermaier – bereits Nebenlehrer für Musik am Lehrerseminar – und Johann Baptist Weber. Beides waren *sehr tüchtige Männer, von denen Schiedermaier wiederholt wegen seines Eifers und seiner Erfolge Anerkennung erhielt.*<sup>22</sup> Bei der Berufung dieser Musterlehrer hatten man jedoch übersehen, dass *es die Kräfte eines Lehrers überstieg, zugleich in der Schule und in der Vorbereitung der Schullehrlinge Ersprießliches zu leisten.*<sup>23</sup>

1851 versuchte man dann dem Straubinger Lehrerseminar eine *Vorbereitungsanstalt für Schullehrlinge* [Präparanden] anzugliedern. Aus den oben bereits dargestellten Gründen scheiterte dieser Versuch jedoch bereits vier Jahre später. 1855 wurde diese Einrichtung wieder geschlossen.

Ab 1855 hatten die zukünftigen Seminaristen die Möglichkeit, sich auf einer privaten Präparandenanstalt im nahegelegenen Deggendorf vorzubereiten. Die Ergebnisse waren überraschend gut. Mit dem *Normativ zur Errichtung staatlicher*

---

<sup>19</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 34

<sup>20</sup> Vgl. Stengel 1925, 84

<sup>21</sup> Vgl. Stengel 1925, 47

<sup>22</sup> Stengel 1925, 84

<sup>23</sup> Stengel 1925, 84



*Präparandenschulen* von 1866 verstummten die Klagen auf Seiten der Lehrer und der Schüler weitgehend.

1924 wurde das Lehrerseminar Straubing zur sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt erhoben, die Präparandenzeit also in die Seminausbildung integriert.

## 9. Berichte über den Orgelunterricht

Schlaglichtartig beleuchten erhaltene Unterrichtsprogramme aus verschiedenen Jahren und amtliche Berichte über den Orgelunterricht einzelner Orgellehrer die Realität des Orgelunterrichts am Lehrerseminar in Straubing. Einige Beispiele sollen hier angeführt werden.

Bezüglich der Lerninhalte des Orgelunterrichts am Lehrerseminar in Straubing verweisen die für das 19. Jahrhundert erhaltenen Quellen jeweils auf die geltenden gesetzlichen Verordnungen. Erhalten sind die Unterrichtsprogramme für die Schuljahre 1891/92 und 1897/98, die im Folgenden zitiert werden sollen.

Unterrichtsprogramm 1891/92: *I. Kurs. Übungen – besonders für Pedal – aus Herzogs Orgelschule. Erklärungen über den Bau geübter Präludien, Aufsuchen von Berührungspunkten mit der Harmonielehre. Vortrag von Messen aus dem Wittschen Ordinarium missae, dabei Hinweis auf das Verhältnis der Orgelbegleitung zum Gesang. Orations-, Präfations- und Paternoster-Responsorien in allen Tonarten. Vorbereitung des freien Präludierens durch enge und erweiterte Kadenzen in allen Lagen und Tonarten, in den naheliegenden Variationen und Modifikationen – Hereinziehung harmoniefremder Töne –, durch Harmonisierung von Skalen und Melodien. Beim Freipräludieren wurden die Schüler zur Beachtung und Würdigung der Tonartsverwandtschaften angehalten. Erklärung der inneren Einrichtung des Schleifladens-Systems an der Schulorgel. II. Kurs. Die Übungen des ersten Kurses mit gesteigerten Anforderungen. Einlernen sämtlicher Responsorien der Messe und der Vesper – auch *Ite missa est* –. Kadenzen und Präludien in den alten Kirchentonarten. Begleitung von Choralmelodien aus dem Graduale (für die besseren Schüler). Vorträge über Bau und Behandlung der Orgel. Anleitungen zur Kunst des Registrierens.*<sup>24</sup>

Auffallend ist hier die Schwerpunktsetzung auf die Vermittlung von Inhalten aus der Harmonielehre und auf die Begleitung der Liturgie. Diese Schwerpunkte sind im Unterrichtsprogramm von 1897/98 noch weiter ausgebaut: *Für den I. Kurs. Übungen aus Herzogs Orgelschule mit besonderer Berücksichtigung des Pedalspiels. Kadenzen, Sequenzen mit den verschiedenen Akkorden in allen Tonarten in enger und weiter Harmonie, im Anschlusse an die Harmonielehre. Die ver-*

---

<sup>24</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 4

*schiedenen Arten von Responsorien zum Hochamte, zur Litanei, Wettersegen, Te Deum, Tantum ergo etc. harmonisiert von A. Edenhofer. Diktieren von beziffer-ten Bässen, Transponieren von leichteren Stücken. Präludieren in freier und in periodischer Form. Die 8taktige Periode im ganzen und  $\frac{3}{4}$  Takt in Dur- und Molltonarten. Modulationen mit Dominant-Dreiklang, Sextakkord und Dominant-Sept-Akkord samt Umkehrungen von Dur nach Dur. II. Kurs. Derselbe Stoff mit gesteigerten Forderungen. Sämtliche Responsorien. Modulationen mit Septakkord samt Umkehrungen, 7fache Lösungen des Dominantseptakkordes, enharmonische Mehrdeutigkeit des Dominantseptakkordes als übermäßiger 5/6 und 6/3 Akkord, Alteration der Akkorde, der verminderte 7 Akkord in 12facher Lösung mittels 3 Regeln. Die Kirchentonarten. [...].<sup>25</sup>*

Für das 20. Jahrhundert sind die Unterrichtsprogramme von 1899/1900 bis 1906/07 erhalten. In diesen Jahren beinhaltet der Unterricht für den I. Kurs: *Schwierigere Präludien und Versetten. Fughetten. Erweiterte Kadenzen. Die Responsorien beim Amte und in der Vesper in allen Tonlagen. Spielen der im Kirchenjahre vorkommenden Kirchenlieder und Choräle.*<sup>26</sup> Im II. Kurs wird gelehrt: *Präludien. Fughetten. Fugen und andere Orgelkompositionen hervorragender Meister älterer und neuerer Zeit. Übungen im Präludieren, Kadenzieren und Modulieren. Kadenzen in den Kirchentonarten. Der Bau der Orgel. Spielen und Singen von Messen, Requiems und Vespern.*<sup>27</sup> Dazu kommt für geübtere Schüler das Spiel anspruchsvollerer Orgelliteratur.

Im Jahresbericht für das Schuljahr 1914/15 sieht das Unterrichtsprogramm ganz ähnlich aus, der Lehrstoff ist jedoch auf drei Klassen verteilt: *IV. Klasse. Schwierigere Präludien und Versetten. Fughetten. Erweiterte Kadenzen. Die Responsorien beim Amte und in der Vesper in allen Tonlagen. Spielen der im Kirchenjahre vorkommenden Kirchenlieder und Choräle. V. Klasse. Präludien. Fughetten und andere Orgelkompositionen hervorragender Meister älterer und neuerer Zeit. Übungen im Präludieren, Kadenzieren und Modulieren. Kadenzen in den Kirchentonarten. Spielen und Singen von Messen, Requiems und Vespern. Die Choralvesper. VI. Klasse. Eingehende Übungen im praktischen Vor- und Nachmittagsgottesdienste, im Kadenzieren, Präludieren, Modulieren und Registrieren. Übungen im Spielen klassischer Werke der Orgelliteratur. Der Bau der Orgel.*<sup>28</sup>

Aus der Zeit von 1901 bis 1934 sind außerdem Berichte von Visitationen des Gesang- und Musikunterrichts am Königlichen Lehrerseminar Straubing erhalten. Danach war der Orgelunterricht in Straubing Gruppenunterricht. Acht bis

<sup>25</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 6

<sup>26</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 4

<sup>27</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 4

<sup>28</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 22

zehn Schüler hatten sich hier eine wöchentliche Orgelstunde zu teilen. Dazu kamen für jeden Schüler zwei halbe Stunden Übezeit pro Woche.<sup>29</sup>

Im Visitationsbericht vom 28. Juli 1901 wird der Unterricht und das Niveau der Orgelschüler von Seminarlehrer Schwarz scharf kritisiert: *Der beim Klavierspiel erwähnte Mißstand kommt nun auch hier [beim Orgelspiel] wieder zum Vorschein. Die Technik im Manual-Spiel ist äußerst gering, besser ist es im Pedalspiel bestellt, die Selbständigkeit im Zusammenspiel der Hände und Füße ist sehr schwach und unbeholfen. [...]. Einige Schüler, es sind deren allerdings nur 3-4, konnten einigermaßen befriedigende Leistungen aufweisen. [...]. Mit dem Orgelspiel ist vorschriftsmäßig auch Präludieren und Spiel liturgischer Gesänge verbunden. Bei dem oben gesagten Mangel an technischem Können wird nun auch diese Art des Orgelspiels nicht besonders entwickelt und es ist wiederum nur der Gedanke, daß in der nun folgenden Praktikantenzeit das nötigste nachgeholt wird, ein allerdings sehr schwacher Trost für die Zukunft.*<sup>30</sup> Als Gründe für dieses schlechte Unterrichtsergebnis nennt der Berichtende mangelhafte technische Vorbildung und zu wenig Unterrichtszeit.

Ganz anders klingt das Schreiben der Regierung von Niederbayern bezüglich eines Visitationsberichtes über den Gesang- und Musikunterricht am Lehrerseminar in Straubing vom 23. Januar 1913: *Von dem im allgemeinen günstigen Visitationsergebnis hat die Königliche Regierung mit Befriedigung Kenntnis genommen. Zu der Tüchtigkeit und dem Diensteifer der mit dem Musikunterricht betrauten Lehrkräfte kann vertraut werden, dass auch die musikalisch geringer veranlagten Schüler in ihren Leistungen nach Möglichkeit gefördert werden.*<sup>31</sup>

Ebenso positiv wird in dem Besichtigungsbericht vom 6. September 1926 der Orgelunterricht von Ambros Hornung beurteilt: *Die Orgelschüler Hornungs konnten den an sie gestellten Aufgaben gerecht werden. Manual- und Pedalspiel wiesen Bindung und gute Technik auf. Neben dem Stoff der Schule sind die freieren Aufgaben gut durchgeführt. Prof. Hornung nimmt Gelegenheit zur Erklärung der Phrasierung unter Hereinbeziehung der elementaren Formenlehre und Harmonielehre.*<sup>32</sup>

Balthasar Hastetter erhält im gleichen Bericht folgende Beurteilung: *Der Orgelunterricht Hastetters ist in guter Verbindung mit der Harmonielehre. Die Schüler erwiesen sich in den freieren Aufgaben des Modulierens und Präludierens ziemlich schlagfertig. Den liturgischen Forderungen wird die volle Aufmerksamkeit geschenkt. Manual- wie Pedaltechnik wiesen gute Bindung auf, sind im Finger-*

<sup>29</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 8

<sup>30</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 8

<sup>31</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 21

<sup>32</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 28

*und Pedalsatz sauber; die Registerfarbe und die Anleitung zum Ein- und Durchregistrieren, soweit die kleinen Orgeln es zulassen, dürften bessere Beachtung finden.*<sup>33</sup>

Auch die Unterrichtsstunden der Orgellehrer Georg Gabler und Georg Gruber werden hier positiv beurteilt. Als Gesamtergebnis wird festgehalten, daß der Visitator in allen Stunden den Eindruck einer gewissenhaften und fleissigen Arbeit gewann und die Lehrziele überall erreicht wurden.

In der Niederschrift über die Besichtigung des Musikunterrichtes an der Lehrerbildungsanstalt Straubing vom 26. und 27. Januar 1934 sind die Leistungen der Orgelschüler differenzierter wiedergegeben. Über den Unterricht von Studienprofessor Balthasar Hastetter heißt es hier: *Der Orgelunterricht [...] zeigte Anleitung zum gebundenen Spiel und sauberen Pedalsatz. In richtiger Weise sind die freieren Aufgaben der Liturgie, das Präludieren, Kadenzieren, Modulieren und Responsieren in den Lehrstoff einbezogen. [...]. Die Orgelgruppe V umfaßt schwächere Schüler, denen Unsicherheiten im Manual- und Pedalspiel anhaften; sie sind nur mit großer Mühe und aller Hingabe des Lehrers, was hier der Fall ist, dem Lehrziel näher zu bringen.*<sup>34</sup>

Studienrat Michael Heindle wird folgendermaßen beurteilt: *Gegen den Unterricht bestehen keinerlei Einwände. Die Gruppen weisen durchwegs sehr gute Leistungen auf. Manual- wie Pedalspiel stehen inbezug auf Bindung, Fingersatz, Phrasierung unter wirksamer Kontrolle. Auch die freieren Aufgaben sind in der Klasse IV angebahnt. Es wäre wünschenswert, daß Herr Heindle diese muster-gültig vorbereiteten Gruppen in die höheren Klassen hinaufführen kann, wenn die Technik des Stundenplanes es zuläßt.*<sup>35</sup>

Über den Unterricht von Georg Gruber wird berichtet: *Die Orgelgruppe der Klasse III umfaßt schwächer veranlagte Schüler, die mehr durch Fleiß als durch Anlage das Klassenziel erreichen; Der Unterricht des Herrn Gruber nimmt aber auf diese Gegebenheit sinnvolle Rücksicht, sodaß die aufgewendete Mühe des Lehrers immer noch Erfolge zu verzeichnen hat.*<sup>36</sup>

Und auch der Unterricht von Richard Gumpinger wird positiv beschrieben: *Die Gruppen der III. und IV. Klasse sind gut, ohne jeglichen Einwand. Sie enthalten musikalisch begabte fleißige Schüler, die den Anregungen des Lehrers nachkommen. Die Orgelgruppe der V. Klasse ist nur etwas schwächer und braucht*

---

<sup>33</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 28

<sup>34</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 34

<sup>35</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 34

<sup>36</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 34

*kleine Korrekturen im Pedalsatz. Der Lehrstoff der Schule wie auch der freieren Aufgaben für Liturgie ist mit Fleiß durchgearbeitet.*<sup>37</sup>

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Stand des Musikunterrichtes am Lehrerseminar Straubing in den Jahren 1901 bis 1934 überwiegend positiv und als verhältnismäßig hoch beurteilt wurde. Sämtliche Lehrer kamen demnach den ihnen übertragenen Unterrichtsaufgaben gemäß ihres Könnens und ihrer Vorbildung *mit großem Fleiße*<sup>38</sup> nach. Schwächere Leistungen von einzelnen Schülern wurden auf mangelnde musikalische Begabung und nicht auf das Unvermögen der Lehrer zurückgeführt. Der Musikunterricht am Lehrerseminar in Straubing wurde zu jeder Zeit von Seiten der Direktion gefördert.

## 10. Niveau des Orgelspiels der Seminaristen

In den Visitationsberichten aus den Jahren 1901 bis 1934 wird das Orgelspiel der Schüler an der Lehrerbildungsanstalt Straubing fast ausnahmslos positiv dargestellt. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die in den jeweiligen Jahresberichten aufgeführte und von den Schülern bewältigte Orgelliteratur.<sup>39</sup>

Eine andere Quellengruppe – die Zensuren im Fach Orgel bei den Aufnahmeprüfungen, Jahres- und Abschlussprüfungen von 1861/62 bis 1866/67 – gibt indirekt Aufschluss über das Niveau des Orgelspiels in diesem Zeitabschnitt.<sup>40</sup> So wurde zum Beispiel im Schuljahr 1862/63 bei der Aufnahmeprüfung im Fach Orgelspiel die Note *eins* nicht vergeben. Drei Prüflinge erhielten die Note *zwei*, vierzehn Prüflinge die Note *drei* und acht Prüflinge die Note *vier*. Die Note *fünf* wurde dreimal, die Note *sechs* einmal vergeben. Der Notendurchschnitt lag bei 3,48. Im selben Jahr erreichten die Schüler des I. Kurses bei ihrer Jahresprüfung im Durchschnitt eine 2,1, die Absolventen des II. Kurses eine 2,5. Bei der *Anstellungs-Prüfung zum Schuldienst-Exspectanten* wurde im Durchschnitt die Note 2,92 vergeben. Der Durchschnitt aller Orgelprüfungen im Schuljahr 1862/63 lag demnach bei 2,75. Verfolgt man die Prüfungsergebnisse über den angegebenen Zeitabschnitt (1861/62 bis 1866/67) hinweg, so erhält man die Einsicht, daß die Leistungen der Schüler im Orgelspiel am Lehrerseminar in Straubing im Durchschnitt *befriedigend* (Note *drei*) waren.

---

<sup>37</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 34

<sup>38</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 34

<sup>39</sup> Siehe Kapitel 11

<sup>40</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 2

## 11. Unterrichtsmaterialien

Aus der bei Stengel (1925) veröffentlichten Aufstellung der im Lehrerseminar Straubing verwendeten Unterrichtsliteratur geht hervor, daß im Fach Orgelspiel hauptsächlich folgende Werke verwendet wurden: Lithographierte Orgelübungen, das *Handbuch für Organisten* von Bernhard Kothe, die *Practische Orgelschule* von Christian Heinrich Rinck (Bonn 1818-1822), die *Orgelschule* von Johann Georg Herzog (Erlangen und Leipzig 1890) und die *Orgelschule* von Joseph Schildknecht (Regensburg 1896). Ferner eine Orgelbegleitung zum *Jubilate* von Goller, Responsorien von Anton Schwarz und Präludien von Karl Deigendesch und Anton Schwarz.<sup>41</sup>

Einer anderen Quellengruppe – den Jahresberichten von 1899/1900 bis 1906/1907 – folgend, spielten die fortgeschritteneren Schüler außerdem Präludien, Fughetten, Fugen und andere Orgelkompositionen hervorragender Meister älterer und neuerer Zeit. Benützt wurden hierfür u.a. verschiedene Sammlungen von Karl Deigendesch, Peter Piel, August Wiltberger, Alexander Gottschalg, Adolf Hesse, Moritz Brosig und Johann Diebold.<sup>42</sup>

Direkt genannt werden neben Orgelkompositionen von Richard Bartmuß, Paul Hohmeyer, Wilhelm Rudnick und Wilhelm Volkmar folgende Werke:<sup>43</sup> J. S. Bach: Choralvorspiele, Präludien in Es-Dur und f-Moll, Sonaten in B-Dur und D-Dur, Passacaglia; A. Beer-Walbrunn: Fuge (op. 28); J. Bill: Phantasien Nr. 2 und Nr. 3; Ch. F. M. Boslett: Phantasie; L. Bottazzo: Trios (op. 106); M. Brosig: Orgelwerke (op. 32); T. Forchhammer: Sonaten in g-Moll, G-Dur (op. 8), II. Sonate (op. 15); P. Fumagalli: Adagio, Präludien, Fugen; F. A. Guilmant: Legende; M. Gulbins: Sonate in c-Moll (op. 4); A. Hesse: Album, Phantasie in d-Moll (op. 87 Nr. 34, 4-händig); S. Jadassohn: Phantasie (op. 95); F. Mendelssohn-Bartholdy: Sonaten in As-Dur, c-Moll, B-Dur (op. 65 Nr. IV), f-Moll (op. 65 Nr. I), Präludien, Fugen; G. A. Merkel: Sonate in f-Moll (op. 115 Nr. 4); W. A. Mozart: Phantasie; L. Perosi: Trios; K. Piutti: Hymne (op. 5), Charakterstücke; J. Renner: 16 Tonstücke über Chormelodien (op. 33); J. v. Rheinberger: Trios Heft I und II (op. 49), Fughetten in a-Moll und d-Moll (op. 123), Charakterstücke (op. 156), Sonaten in g-Moll (op. 193), A-Dur (op. 188), F-Dur (op. 196), c-Moll (op. 27), a-Moll, As-Dur (op. 65), C-Dur (op. 165), e-Moll (op. 132), Des-Dur (op. 154 Nr. 12), Phantasiesonate Nr. 2, Konzert in F-Dur; Monologe; G. Riemenschneider: Konzertpräludium (op. 25); F. Schmidt: Orgelkonzert, Sonate in e-Moll; R. Schumann: Fugen über den Namen *Bach*; A. Schwarz: Fuge in D-Dur; L. Thuille: Sonate in a-Moll (op. 2); J. G. Töpfer: Konzertphantasie; A. Wiltberger:

<sup>41</sup> Vgl. Stengel 1925, 80 ff.

<sup>42</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 7 und Nr. 12

<sup>43</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 7 und Nr. 12

Trios (op. 60 und 61), 20 Orgeltrios (op. 16); K. Wolfrum: Sonaten in c-Moll (op. 12) und F-Dur (op. 15).

Zu den sogenannten *Musikalischen Schlußproduktionen* wurden im Fach Orgel folgende Werke vorgetragen:<sup>44</sup> J. S. Bach: Fuge für Orgel in c-Moll; L. v. Beethoven: Klavierkonzert Nr. 1 mit Streichorchester und Orgel (1. Satz); J. Bill: Orgelphantasie Nr. 2; Ch. F. M. Boslett: Phantasie für Orgel (op. 22); A. Hesse: Phantasie in d-Moll für Orgel zu 4 Händen (op. 87); F. Mendelssohn-Bartholdy: Orgelsonate Nr. 1 in f-Moll, (Schlußsatz), Orgelsonate Nr. 4 in B-Dur (op. 65, 1. Satz); W. A. Mozart: Klavierkonzert Nr. 16 (1. Satz); J. v. Rheinberger: Suite für Orgel, Violin, Cello und Streichorchester (op. 149), Orgelsonate Nr. 18 in A-Dur (op. 188, 1. Satz), Orgelsonate Nr. 20 in F-Dur (op. 196, 1. Satz), Orgelkonzert mit Streichorchester (1. Satz); F. Schmidt: Konzert für Orgel und Streichorchester; L. Thuille: Orgelsonate in a-Moll (op. 2, 1. Satz).

## 12. Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird der Versuch unternommen, den Orgelunterricht am Lehrerseminar in Straubing zu rekonstruieren. Die Quellenlage erlaubt Aussagen zu folgenden Aspekten: Räumlichkeiten und Einrichtung, Schülerzahlen, Orgellehrer, Stellenwert des Orgelunterrichts, Vorbildung der Seminaristen, Unterrichtsgeschehen, Niveau des Orgelspiels der Seminaristen und Unterrichtsmaterialien. Die Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und beleuchtet anhand der vorhandenen Quellen eher schlaglichtartig den Orgelunterricht unter den genannten Gesichtspunkten.

Das Lehrerseminar Straubing bestand von 1824 bis 1935. Seine Ausstattung mit Musikinstrumenten wurde allgemein als ausreichend und gut bezeichnet. Kritik bezog sich eher auf einen Mangel an Licht, Luft, Ruhe und Raum.

Die Lehrer für den Unterricht im Orgelspiel waren gut qualifiziert. Von den insgesamt 22 in der Untersuchung näher beschriebenen Personen konnten neun ein Hochschulstudium nachweisen, jeweils einer studierte Musik in Meiningen und München, zwei waren an der dortigen Akademie der Tonkunst. Die besondere musikalische Begabung von vier weiteren Lehrern ist durch gesonderte Berichte belegt. Nur für sieben der genannten Orgellehrer kann keine höhere Bildung nachgewiesen werden.

Der Musikunterricht und besonders das Orgelspiel hatten im Straubinger Lehrerseminar einen vergleichsweise hohen Stellenwert und wurde von Seiten der Direktion zu jeder Zeit gefördert. Dabei war die Vorbereitung der Präparanden bis

---

<sup>44</sup> Siehe Quellenverzeichnis Nr. 7 und Nr. 12

zur Gründung einer Präparandenanstalt im nahegelegenen Deggendorf (1855) nicht zufriedenstellend.

Der Orgelunterricht selbst wurde überwiegend positiv beurteilt (Quellenzeitraum: 1901 bis 1934). Sämtliche Lehrer kamen den ihnen übertragenen Unterrichtsaufgaben gemäß ihres Könnens und ihrer Vorbildung nach. Schwächere Leistungen von einzelnen Schülern wurden auf mangelnde musikalische Begabung und nicht auf das Unvermögen der Lehrer zurückgeführt.

Die Leistungen der Seminarschüler im Orgelspiel waren im Durchschnitt *befriedigend* (Quellenzeitraum: 1861 bis 1867). Die verwendete Unterrichtsliteratur entsprach weitgehend den geltenden Bestimmungen für das Königreich Bayern.

## Literatur

- Anonymus: *Alma Mater der niederbayerischen Lehrer*. In: *Bogener Zeitung* vom 17. und 18. Februar 1999.
- Döllinger, Georg (1838): *Sammlung der im Gebiete der innern Staatsverwaltung des Königreiches Bayern bestehenden Verordnungen. Neunter Band, Unterricht und Bildung enthaltend*. München.
- Schäfer, Werner (o. J.): *Von der Lehrerbildungsanstalt Straubing zum Anton-Bruckner-Gymnasium*. O. O.
- Rothammer, F. (1995): *Geschichte(n) aus der Lehrerbildungsanstalt Straubing 1824-1935 und ... Ergötzliches aus dem Seminarschul- und Anstaltsleben*. In: *Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Niederbayern*. Beilage Nr. 1 und 2. März und April 1995.
- Stengel, Georg Joseph (1925): *Die Geschichte der Lehrerbildungsanstalt Straubing von 1824-1924*. Straubing.
- Voltz, Karen (2002): *Orgelunterricht in der seminaristischen Lehrerbildung (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik*. Hg. von Eckhard Nolte und Reinhold Weyer. Bd. 12). Frankfurt am Main: Peter Lang.

## Quellen

- [1] Inventarliste des Lehrerseminars Straubing, November 1824. Staatsarchiv Landshut, Regierung Unterdonaukreis Nr. 667.
- [2] Zensurenlisten aus dem Lehrerseminar in Straubing, 1861-1867. Bischöfliches Zentralarchiv Regensburg, Faszikel OA 469.
- [3] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1871/72. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [4] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1891/92. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [5] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1893/94. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.



- [6] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1897/98. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [7] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1899/1900. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 22422.
- [8] Bericht von der Visitation des Gesang- und Musikunterrichts am Königlichen Lehrerseminar Straubing, 28. Juli 1901. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42470.
- [9] Visitationsbericht über das Lehrerseminar in Straubing, 1904. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 22422.
- [10] Schreiben der Regierung von Niederbayern an das Staatsministerium des Innern für Kirchen und Schulangelegenheiten, 21. Oktober 1904. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 22424.
- [11] Bericht in der *Augsburger Abendzeitung*. 1. Juli 1904. Staatsarchiv Landshut, Reg. 168/5. Nr. 873.
- [12] Jahresbericht des Lehrerseminars Straubing, 1905/06. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 22423.
- [13] Visitationsbericht über das Lehrerseminar in Straubing, 1906. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 22423.
- [14] Antwort des Königlich Bayerischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten zu den Berichten der Königlichen Regierung von Niederbayern, 17. Juli 1906 und 23. Juli 1906. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42470.
- [15] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1907/08. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [16] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1908/09. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [17] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1909/10. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [18] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1910/11. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [19] Visitationsbericht über das Lehrerseminar in Straubing, 1912. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 22423.
- [20] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1912/13. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [21] Antwort der Königlichen Regierung von Niederbayern auf einen Visitationsbericht über den Gesang- und Musikunterricht am Lehrerseminar in Straubing, 23. Januar 1913. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42470.
- [22] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1914/15. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [23] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1915/16. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [24] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1916/17. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [25] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1917/18. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [26] Jahresbericht der Lehrerbildungsanstalt Straubing, 1925/26. Staatsarchiv Landshut, Reg. 168/1, Faszikel 288, Nr. 612.

- [27] Niederschrift über die Besichtigung des Gesang- und Musikunterrichtes, 24. bis 26. März 1926. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42470.
- [28] Bericht zur Besichtigung des Gesang- und Musikunterrichts an der Lehrerbildungsanstalt in Straubing, 6. September 1926. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42470.
- [29] Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an den Verwaltungsausschuß der Universität Erlangen, 12. Dezember 1929. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42466.
- [30] Kosten-Voranschlag, 21. Februar 1930. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42466.
- [31] Gutachten, 2. September 1930. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42466.
- [32] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1932/33. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [33] Jahresbericht des Lehrerseminars in Straubing, 1933/34. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [34] Niederschrift über die Besichtigung des Musikunterrichtes an der Lehrerbildungsanstalt Straubing, 26. und 27. Januar 1934. Bayerisches Hauptstaatsarchiv München, BAYHSTA MK 42470.
- [35] Jahresbericht der Lehrerbildungsanstalt Straubing, 1935/36. Archiv des Anton-Bruckner-Gymnasiums Straubing.
- [36] Inventarliste des Deutschen Gymnasiums und Instituts für Lehrerbildung Straubing, 13. März 1956. Privatbesitz.

Dr. Karen Voltz  
 Bahnhofstr. 48  
 82223 Eichenau  
 karenvoltz@aol.com

## Reformansätze der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts<sup>1</sup>

### I Wissenschaftliche Grundlegung

#### A Musikpädagogische Relevanz und Forschungsstand

Das erste Drittel des 20. Jahrhunderts stellt einen bedeutenden Zeitabschnitt dar, der einerseits durch einen großen Aufschwung vielfältiger Reformansätze, andererseits durch eine starke Krise des Musiklebens und extreme Defizite im allgemeinen und musikalischen Bildungssystem gekennzeichnet ist. Gesellschaftlich, künstlerisch und wissenschaftlich sind viele Neuerungen und Umbrüche zu beobachten. Es wird der Grundstein für die Entwicklung von musikpädagogischen Inhalten und Methoden gelegt, die bis heute wirksam sind – nicht nur im Klavierunterricht. Die instrumentaldidaktische Reflexion und Diskussion ist insgesamt sehr intensiv. Dies spiegelt sich in der großen Anzahl von Veröffentlichungen zur Klavierdidaktik wieder.

Kulturkritische Tendenzen um die Jahrhundertwende bewirken auch im Klavierunterricht ein Bewusstsein für offenkundige instrumentaldidaktische Defizite. Übereinstimmend konstatieren die Zeitgenossen, dass die Ursachen der Krise des Musiklebens ihre Wurzeln im Versagen des Schulgesangunterrichtes und der privaten Musikererziehung haben.<sup>2</sup> Die Reform der Klavierpädagogik erwächst aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der mechanistischen Instrumentalpädagogik des 19. Jahrhunderts. Die Grenzen gehen fließend ineinander über. So ragen immer noch herkömmliche Erziehungsstile des 19. Jahrhunderts in das 20. Jahrhundert hinein<sup>3</sup> und „neue“ Methoden sind auf eine Elite bzw. Minderheit beschränkt.<sup>4</sup>

Die Kritik an den Defiziten des herkömmlichen Klavierunterrichts erfolgt aus ganz verschiedenen Perspektiven. Zu den Kritikern gehören in erster Linie Pianisten und Klavierpädagogen, ebenso wie Mediziner, Physiologen, Psychologen, die Prota-

---

<sup>1</sup> Folgende Ausführungen basieren auf den Ergebnissen meiner Dissertation, die mit dem Titel *Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts* 2004 beim Verlag Peter Lang (Frankfurt am Main) in der Reihe *Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik* (hrsg. v. Eckhard Nolte) erscheint.

<sup>2</sup> Vgl. Eckart-Bäcker 1991, 22.

<sup>3</sup> Vgl. Wiora 1932/33, 138; Stocker 1988, 119; Pfeffer 1992; Roske 1989, 35.

<sup>4</sup> Vgl. Wiora 1932, 137.

gonisten der Rhythmikbewegung und Gehörbildungsmethoden, ferner führende bildungspolitische Vertreter der Reformpädagogik sowie der Sing- und Jugendmusikbewegung. Sie alle leiten aus ihrer individuellen Sichtweise ihre spezifisch geprägten Reformansätze ab. Die Kritik am Klavierunterricht ergibt so ein breit gefächertes Spektrum mit unterschiedlichen Schwerpunkten der Reformansätze; diese lassen sich auf drei Ebenen zusammenfassen:

- Zum ersten Mal in der Geschichte des Klavierunterrichts werden instrumentaldidaktische Defizite nicht nur thematisiert sondern auch pädagogisch in den Vordergrund gestellt. Zur Erforschung der Spieltechnik und der Übemethoden auf ihre physiologischen und psychologischen Grundlagen ziehen die Klavierpädagogen zu ihrem persönlichen und intuitiven Erfahrungswissen vermehrt Kenntnisse aus anderen Wissenschaften und Fachgebieten heran, um ihre Reformansätze wissenschaftlich zu untermauern.
- Um die Wende zum 20. Jahrhundert steht die Kritik an der Einseitigkeit spieltechnischen Perfektionsstrebens im Mittelpunkt klavierpädagogischer Diskussionen. Man fordert mehr allgemeine musikalische Bildung, Selbsttätigkeit, eine enge Verbindung zwischen Musik und Leben sowie Einheit in der Entwicklung von körperlichen, seelischen und musikalischen Fähigkeiten. Dieser Reformansatz zieht eine Abwendung von den Naturwissenschaften und die Hinwendung zur Erlebnispädagogik nach sich: Schöpferische, intuitive und individuelle Werte sowie eine Musikalisierung und Pädagogisierung des Klavierunterrichts rücken in den Vordergrund. Der Klavierunterricht des Kindes bildet das klavierpädagogische Kernstück des Zeitraumes.
- Man erkennt, dass die instrumentaldidaktischen Defizite auch auf die unzureichende Berufsausbildung der Klavierlehrer zurückzuführen sind. In dieser Hinsicht stellt der Erlass für die Privatmusiklehrer-Prüfung 1925 in Preußen innerhalb der Kestenberg-Reformen einen Meilenstein in der Geschichte der Professionalisierungsbestrebungen des Klavierlehrers dar.<sup>5</sup> Aber nicht allein die staatlichen Bestimmungen gewährleiten die Professionalisierung des Klavierlehrers. Pädagogisches, psychologisches und ästhetisches Fachstreben im Klavierunterricht werden zunehmend vertieft. In den Schriften wird fortan zwischen der Ausbildung des Dilettanten bzw. Laien und des Berufsmusikers differenziert. Insgesamt kommt es in den

---

<sup>5</sup> Gemeint sind die Professionalisierungsbestrebungen seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Vgl. dazu u. a. Roske 1985, 1989.

ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu ersten Forschungen mit musikpädagogischem Erkenntnisinteresse.<sup>6</sup>

Allein mit der Forderung nach Evaluierung und Reform des Klavierunterrichts werden die Missstände in der Praxis jedoch nicht behoben.<sup>7</sup> Die Kritik an klavierpädagogischen Defiziten bleibt während des gesamten ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zentraler Diskussionsgegenstand<sup>8</sup> – und zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte. Die Relevanz und Aktualität dieser Epoche resultiert auch daraus, dass bis heute die mechanistische Instrumentalpädagogik des 19. Jahrhunderts nicht überwunden scheint. Das Klavierspiel wird heute noch bisweilen mechanisch, ausdrucksarm und nicht physiologisch-adäquat vermittelt.

Obwohl die Kenntnis der Geschichte des Instrumentalunterrichts von jeher zur Pädagogik des Instrumentalunterrichts gehört,<sup>9</sup> ist die historische Entwicklung des Lehrens und Lernens im Bereich des Instrumentalspiels, sowohl im Hinblick auf das Klavier wie auch instrumentenübergreifend, bisher nicht systematisch aufgearbeitet worden.<sup>10</sup> Während Untersuchungen zur Sozialgeschichte des Klavierlehrers existieren,<sup>11</sup> liegt eine geschlossene historische Darstellung zur Klavierpädagogik im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts bislang nicht vor.<sup>12</sup> Die einzige Forschungsarbeit, in der eingehender auf die Funktion des Klaviers im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eingegangen wird, ist die Dissertation von Ingrid Böhle.<sup>13</sup> Sie bezieht sich jedoch ausschließlich auf den reformpädagogisch geprägten Instrumentenbegriff sowie die Argumentationen des Jöde-Kreises, der sich vorzugsweise pädagogisch ethischen Normen verpflichtet sah.<sup>14</sup> Einen umfassenden Beitrag zu den verschiedenen Strömungen in der Entwicklung der Klavierpädagogik bringt diese Untersuchung nicht.

Die Ausführungen zeigen, dass die historische Erforschung klavierpädagogischer Schriften große Forschungsdefizite aufweist. Vorliegende Untersuchung versucht diese Forschungslücke zu schließen. Dass hierbei vieles nicht nur klavier-, sondern

---

<sup>6</sup> Vgl. Nolte 1998, 168 und Abel-Struth 1985, 58.

<sup>7</sup> Vgl. Kestenberg 1990, 48 ff.

<sup>8</sup> Vgl. auch Jacoby 1984, 11.

<sup>9</sup> Vgl. Mahler 1997, 1501f.

<sup>10</sup> Vgl. Mahler 1997, 1512; vgl. auch Bastian/Kraemer 1992, 71ff.

<sup>11</sup> Vgl. Lüdeke 1958, Sowa 1973, u.a. Roske 1985, Bäuerle-Uhlig 2003.

<sup>12</sup> Die Aufsätze zur Geschichte der Klavierpädagogik von Wiora 1932/33, Borris 1947 und Gellrich 1987 bilden nur kurze Abrisse.

<sup>13</sup> Böhle 1982: Kapitel I, 27-65. *Instrumente im Zeichen der Reformpädagogischen Bewegungen. Das Klavier im verbürgerlichten Musikleben. Der Entfremdungsbegriff des Jöde-Kreises.*

<sup>14</sup> Böhle 1982, 19.

allgemein instrumentalpädagogisch Gültigkeit hat, erweitert die musikpädagogische Relevanz der Arbeit.

## B Frage- und Aufgabenstellung

Die Fragestellung für einen historisch-systematischen Ansatz zur Untersuchung der Klavierpädagogik formuliert bereits Walter Wiora 1932/33:<sup>15</sup>

1. *Verständnis des Gesamtverlaufes der Geschichte oder wenigstens der bisherigen Geschichte der Musikerziehung [...]*
2. *Beschreibung und Ordnung der gegenwärtigen Richtungen, Schulen usw.*
3. *Ausdrücklicher Vergleich dieser mit den Richtungen der Vergangenheit und schärfere Herausarbeitung ihrer Eigenart nach Ähnlichkeit und Kontrast.*
4. *Darstellung des Entstehens der gegenwärtigen Situation und der speziellen Faktoren, die sie bewirkt haben.*

Frage Nr. 1, die Frühgeschichte des Klavierunterrichts, bedarf einer eigenständigen Untersuchung. Hier interessieren im Wesentlichen die Fragen Nr. 2-4. Klavierdidaktische, grundlegende Entwicklungstendenzen sowie übergreifende Traditionslinien und Neuansätze sollen in ihrer historischen Bedingtheit aufgezeigt und transparent gemacht werden,<sup>16</sup> um dadurch auch zur Bewältigung bestehender Gegenwartsfragen zur Klavierpädagogik beizutragen.<sup>17</sup> Dabei werden Normen, Postulate und Handlungsanweisungen des Klavierunterrichts als Ausdruck allgemeiner erzieherischer Intentionen sowie auch abhängig von der musikästhetischen Auffassung gesehen.<sup>18</sup> Es wird nach einem inneren Zusammenhang zwischen den zum Teil kontrovers diskutierten Ansätzen gesucht. Letztendlich geht es darum, dass die Ereignisse der Entwicklungen nicht additiv nebeneinander gestellt werden, sondern ein tieferes Verständnis für die Epoche der Klavierpädagogik vor ihrem kultur- und geistesgeschichtlichen Hintergrund gefunden wird. Erkennbar werden sollen die theoretischen, ideologischen, sozialen und kulturellen Wurzeln und Zusammenhänge der Reformansätze.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Wiora 1932/33, 133.

<sup>16</sup> Vgl. Nolte 1998, 180; Weber 1999, 9-11 und Pfeffer 2003, 17.

<sup>17</sup> Vgl. Weber 1999, 28f. Vgl. dazu auch Geiger 1996, 299f.

<sup>18</sup> Vgl. Nolte 1998, 174.

<sup>19</sup> Vgl. Pfeffer 2003, 15-18.

## **C Eingrenzung und Präzisierung des Themas**

Zentraler Gegenstand der Untersuchung ist die Frage, wie Klavierunterricht theoretisch geplant und damit musikdidaktisch ausgerichtet ist.<sup>20</sup> Als Quellen dienen deutschsprachige Handlungskonzepte bzw. Handlungsanweisungen zum Klavierunterricht.

Die Eingrenzung auf die Zeit zwischen etwa 1900 und 1933 liegt darin begründet, dass ausgehend von der Jahrhundertwende, als Kristallisationspunkt innovativer und reformpädagogischer Strömungen, mit dem Ende der Weimarer Republik auch in der Klavierpädagogik eine didaktisch relevante Epoche abgeschlossen wird. Dennoch gehen die Grenzen fließend ineinander über. Das spezifisch „Moderne“ ist in vielen Aspekten vorbereitet.<sup>21</sup> Nach 1933 geht die Zahl der Veröffentlichungen zu klavierpädagogischen Themen stark zurück oder wird ganz eingestellt. „Freie“ Autoren finden keine Verlagsmöglichkeiten mehr. Viele Pädagogen, vor allem diejenigen jüdischer Herkunft, finden keine Verlagsmöglichkeiten mehr, verlieren ihre Stellung oder müssen ins Ausland fliehen. So erklärt sich, warum viele in Vergessenheit gerieten.

## **D Forschungsmethoden**

### **1. Anmerkungen zur Methodologie**

Die Vorgehensweise erfolgt kombinatorisch, zunächst phänomenologisch, dann hermeneutisch-analytisch. Der phänomenologische Ansatz beinhaltet Dokumentation, Deskription, Begriffsbestimmungen, Systematik, Hinterfragung, Heuristik.<sup>22</sup> Die Reflexion und Einbindung der Klavierpädagogik in den gesamten geisteswissenschaftlichen Kontext beruht auf der hermeneutischen Betrachtung. Zugleich erfordert die Recherche zu Begriffen und Theoremen in weiteren Fachgebieten – wie Psychologie und Philosophie – teilweise ein interdisziplinär geprägtes Vorgehen.

Der methodische Ansatz und die gedanklichen Abgrenzungen lassen sich so strukturieren: Auf der ersten Ebene wird zunächst die historische Ausgangslage dargestellt. Der kultur- und sozialgeschichtliche Hintergrund, die instrumentaldidaktischen Defizite sowie die Streitfragen der klavierpädagogischen Diskussion werden

---

<sup>20</sup> Vgl. Nolte 1998, 169, 171ff., 179 und Hörmann 2003, 233-248.

<sup>21</sup> Vgl. Roske 1989, 35. Beispielsweise sind Begriffe wie Ganzheit, Gemeinschaft, Selbsttätigkeit, elementare Musikerziehung usw., die man gerne dem reformpädagogischen Zeitabschnitt zu Beginn des 20. Jahrhunderts zuschreibt, bereits um die Mitte des vorigen Jahrhunderts ausformuliert.

<sup>22</sup> Vgl. Bastian 1992, 49-51.

zusammenfassend erläutert. Erst auf der zweiten Ebene werden die Unterrichtskonzepte in ihren handlungsorientierten, didaktischen Strukturen und Abhängigkeiten beschrieben. Die Erörterung der Ziele, Inhalte und Methoden bilden hier den Hauptgegenstand. Auf der dritten Ebene steht schließlich die Offenlegung der genauen Verbindung der klavierpädagogischen Theorien zum kulturhistorischen Hintergrund bzw. zu den angewandten Wissenschaften. Diese historische Ausrichtung untersucht die geschichtliche Bedingtheit der musikalischen Unterweisung im Klavierunterricht. Zudem findet hier die Suche nach grundlegenden Gesichtspunkten statt, die die zum Teil kontrovers diskutierten heterogenen methodischen Richtungen des Übens und Musizierens in ihrer Gesamtheit durchdringen. Auf der vierten Ebene werden die drei ersten Ebenen und deren Verhältnis zueinander hinterfragt. Letztendlich wird auf dieser Forschungsebene die Stimmigkeit der Unterrichtskonzepte aus ihren Prämissen überprüft.<sup>23</sup>

## 2. Sichtung und Auswertung der Quellen

Es war ein besonderes Anliegen, aus der immensen Fülle des weit verzweigten Materials vielfältige klavierdidaktische Konzeptionen bis hin zu alltagstheoretischen Quellen einzubeziehen, um sie erstmalig umfassend zu sichten und auszuwerten. Die Untersuchung konzentrierte sich auf Anweisungen für Klavierlehrer/innen, die teilweise in Buchform, aber auch in einer großen Anzahl von Aufsätzen in musikpädagogischen Fachzeitschriften niedergelegt sind. Gemeint sind vor allem Lehrbücher, die primär oder komplett aus Text bestehen, und vor allem für die Hand des Lehrers gedacht sind. Die meisten Konzepte basieren auf einer Mischung aus Unterrichtserfahrung, Beobachtung und Reflexion. Das Spektrum der klavierdidaktischen Ansätze reicht von mehr oder weniger pragmatisch ausgerichteten Handlungsanweisungen bis hin zu theoretisch reflektierten Ansätzen. Klavierschulen, die vorwiegend Notenmaterial enthalten und meistens für die Hand des Schülers gedacht sind, wurden ausnahmsweise nur dann berücksichtigt, wenn sie das theoretisch Erläuterte praktisch ergänzen.<sup>24</sup> Die Bezeichnungen für die Quellen sind vielfältig und nicht klar abzugrenzen: vgl. u.a. „*Lehrschrift*“, „*Wegweiser*“, „*Lehrbuch*“, „*Leitfaden*“, „*Lehrgang*“, „*Katechismus*“ und „*Anweisung*“.<sup>25</sup>

Die Quellentexte wurden exzerpiert und auf didaktische Hinweise hin untersucht. Solche wurden zum Teil auch wortwörtlich übernommen, um originale Formulierungen zu erhalten. Wörtlichen Zitaten wird deshalb breiter Raum in der Arbeit gewährt.

---

<sup>23</sup> Vgl. Nolte 1998, 177.

<sup>24</sup> Vgl. Deutsch 1929.

<sup>25</sup> Vgl. Rein 1906, Bd.5, 570-572.



Da die Autoren zum Teil Künstler sind, affirmativ und intuitiv formulieren, verwenden sie nicht immer die Fachsprache. Hier ein Beispiel: *Es ist einleuchtend, dass dieser positive Wesenkern meiner Uebungen nicht der Lust am Quälen an sich entspringt, also durchaus keinen psychopathischen Charakter trägt, sondern dass alles mit jener hohen ethisch-praktischen Idee verknüpft ist, welche die Tätigkeit des Chirurgen rechtfertigt, der seinem „Opfer“, dem Patienten, rücksichtslos das Messer ansetzt [...] wie fühlt nun der Uebende, [...] genau wie beim Sport. Das sichtbare Sich-Röten der Blutgefäße, das starke Spann- und Brenngefühl bei gewissen Uebungen sind ebenfalls Zeichen richtigen Uebens.*<sup>26</sup> Man muss als Forscherin häufig entscheiden, ob die Äußerung noch als sinnvoll bezeichnet und einem rationalen didaktischen Modell zugeordnet werden kann, oder nur diffus eine Unterrichtsstimmung bzw. ein metaphysisches Lehrziel angibt. Klavierpädagogen fühlen sich in ihren Schriften durch emphatische Postulate bisweilen eher künstlerischem Handeln verpflichtet und stellen die rationale Reflexion bzw. wissenschaftliche Genauigkeit in den Hintergrund.<sup>27</sup> Im zitierten Fall handelt es sich um isometrische Übungen aus dem *Handschulungsverfahren* von Theodor Ritte, in denen das Trainieren der Muskeln durch Anspannung ohne Bewegung zur Steigerung der Willenskräfte in völlig übertriebenen Anweisungen dargestellt ist.

In der Auffassung der meisten Klavierpädagogen im relevanten Zeitraum besteht das Klavierspiel aus zwei Teilgebieten - dem technischen und dem künstlerischen - die in Wechselwirkung zueinander stehen. Auch die „Leib-Seele-Problematik“ findet sich in den Begriffen des „inneren“ bzw. „äußeren“ Klavierspiels wieder. Diese dichotome Einteilung der Klavierpädagogik zeigt sich schließlich in den Polarisierungen, die den Kernpunkt in der Auseinandersetzung um die verschiedenen methodischen Auffassungen bilden.

Wenn in der fachlichen Diskussion die Klavierspieltechnik angesprochen wird, trennen die Klavierpädagogen die so genannte „äußere“ Seite des Klavierspiels nochmals in ein „Innen“ und „Außen“; sie unterscheiden psychologische und physiologische Aspekte. Als innere Seite des Klavierspiels sind aber auch die kognitiven Aspekte bezeichnet. So bedeutet beispielsweise die Forderung, das Klavierspiel „von innen nach außen“ zu entwickeln, entweder vom schöpferischen Klangwillen bzw. einer inneren Klangvorstellung oder auch von kinästhetischen Wahrnehmungsaspekten auszugehen. Es ist also genau zu prüfen, auf welchen Aspekt des „Inneren“ sich die Anweisungen jeweils beziehen. Folgende Abbildung (Abb. 1) soll diese Problematik veranschaulichen:

---

<sup>26</sup> Ritte o. J., VIII.

<sup>27</sup> Vgl. Martienssen 1930, Vorwort.

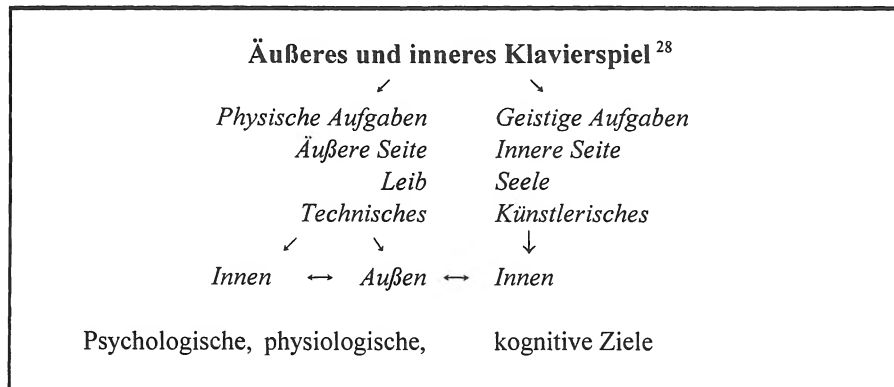


Abb. 1

Es stellte sich heraus, dass Ungenauigkeiten, Unklarheiten oder unterschiedliche Auffassungen in der Terminologie zu Verständigungsschwierigkeiten in der klavierpädagogischen Diskussion führten.<sup>29</sup> So bedeutet der Begriff ‚irrational‘ in der Umgangssprache etwas ganz anderes als im philosophischen bzw. psychologischen Verständnis der Zeit.<sup>30</sup> Die geistesgeschichtliche Wurzel zahlreicher zentraler Theoreme musste geklärt werden, um die Anwendung der Termini in der Klavierpädagogik kritisch zu prüfen (vgl. u. a. Rationalismus, Rationalität, Irrationalismus, Kausalität, Finalität etc). Auch der Begriff ‚Energetik‘, der in den 20er Jahren zunehmend Eingang in die Klavierpädagogik findet, wird in der Physik, Physiologie, Psychologie und Musikästhetik unter verschiedenen Gesichtspunkten angewendet.

Es gab in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts große Auseinandersetzungen, die sich einerseits an den subjektiven und andererseits an den um Wissenschaftlichkeit und Objektivität bemühten Beschreibungen zu den Bedingungen, Prozessen und didaktischen Aspekten des instrumentalen Übens und Musizierens entzündeten. Es gab Verständigungsschwierigkeiten zwischen den theoretisch-wissenschaftlichen und praktisch-künstlerischen Auffassungen. Wenn Teilaspekte (beispielsweise physiologische) des Klavierspiels beschrieben wurden, geriet die ganzheitliche Sichtweise leicht aus dem Blick. Um die Ursachen für die Methodendiskussionen der damaligen Zeit zu erkennen, und um hier eventuell nachträglich Vermittlung zu leisten und darüber hinaus aktuellen Auseinandersetzungen eventuell erhellend beizutragen, wurden die Argumentationen und ihre entsprechenden Zielsetzungen unter diesen Aspekten geordnet und hinterfragt.

<sup>28</sup> Zeitgenössische Termini sind *kursiv* gesetzt.

<sup>29</sup> Vgl. Ramul 1923, 7.

<sup>30</sup> Vgl. hierzu auch Menrath 2003, 85 ff.

Für eine überzeugende Strukturierung der Ziele diente als Vorbild die Ziel-Systematik von Abel-Struth. Diese Systematisierung ist in der zeitgenössischen Literatur bereits bekannt unter dem bis heute geläufigen Theorem 'Erziehung zur Musik' und 'Erziehung durch Musik'.<sup>31</sup> Die erste Gruppe mit allgemein-erzieherischen Zielen dient als Leitbild aus dem gesellschaftlich-politischen und pädagogisch-kulturellen Denken der Epoche. Die zweite Gruppe bezieht sich auf das konkrete Unterrichtsgeschehen. Diese Ziele orientieren sich am Gegenstand Musik und seiner instrumentenspezifischen Bewältigung.

Zu beobachten war auch, dass einige Schriften bereits vor 1933 durch nationalsozialistisches Gedankengut geprägt sind. Politischer Opportunismus durchdringt die didaktischen Strukturen zunehmend in den 30er Jahren. Musikpädagogische Ziele werden an nationalsozialistisches Gedankengut angepasst und dafür instrumentalisiert. Exemplarisch ist folgende Bemerkung: *Das Volk will singen, will Musik erleben, seine Melodien mit nach Hause nehmen. Also fort mit dem materialistisch-technischen Teufelsspuk, dem unmelodischen Geist des Intellektualismus! [...] Alle Kunst ist „Gefühl“. Der Verstand hat nur insofern Berechtigung, als er die schöpferische Phantasie regelt, mäßigt und in bestimmte Schranken verweist. [...] Nicht das Besondere gilt in der Kunst, sondern das Allgemeine.*<sup>32</sup> Nationalsozialistische „Untertöne“ lassen sich auch im folgenden Beispiel heraushören: *Genau wie im Sittlichen dem Erzieher und Erzogenen Selbständigkeit vorschwebt, so wirkt im Künstlerischen nach derselben Richtung der Auszug. Wir können mithin hoffen, durch Pflege des Klavierauszugs führende Persönlichkeiten heranzubilden, die sich verantwortlich fühlen, ihr Bestes auch den Volksgenossen mitzuteilen; so wird jedem Nachwuchse die Kunst deutscher Meister weitergegeben [...].*<sup>33</sup>

### 3. Rahmenbedingungen

Die Aussagen in den Unterrichtskonzeptionen bestehen einerseits aus Folgerungen musikpädagogischer Befunde, andererseits aus normativen Setzungen, die jeweils auf historischen Rahmenbedingungen beruhen. Im Zusammenwirken mit der kulturpolitischen Unterstützung und den Professionalisierungsbestrebungen in der Musiklehrerbildung galt es, diese Bedingungen genauer zu erfassen. Es wurde gefragt, in welcher Weise die generelle Kritik an Intellektualismus und Mechanismus des 19. Jahrhunderts auch die Klavierpädagogik berührt. Sie ist seit der Jahrhundertwende zwar bestrebt, sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren, dennoch

<sup>31</sup> Vgl. Abel-Struth 1985, 356ff; Hörmann 1995, 79 f.

<sup>32</sup> Breithaupt 1933, 737, 740.

<sup>33</sup> Grunsky 1934, 23.

bilden Theoreme und Erkenntnisse aus kultur-, geistes- und naturwissenschaftlichem Denken ein Charakteristikum. Psychologie, Philosophie, Physiologie, Anatomie und die kulturkritischen reformpädagogischen Bewegungen, darunter vor allem Volksbildungs- und Jugendbewegung, Frauenbewegung sowie die verschiedenen Gehörbildungsmethoden und die Rhythmikbewegung geben der Klavierpädagogik wesentliche Impulse. Die energetische Musikauffassung kam in den zwanziger Jahren im Klavierunterricht zur Auswirkung.

Abbildung 2 zeigt die Rahmenbedingungen des Klavierunterrichts im gesamthistorischen Kontext nochmals im Überblick:

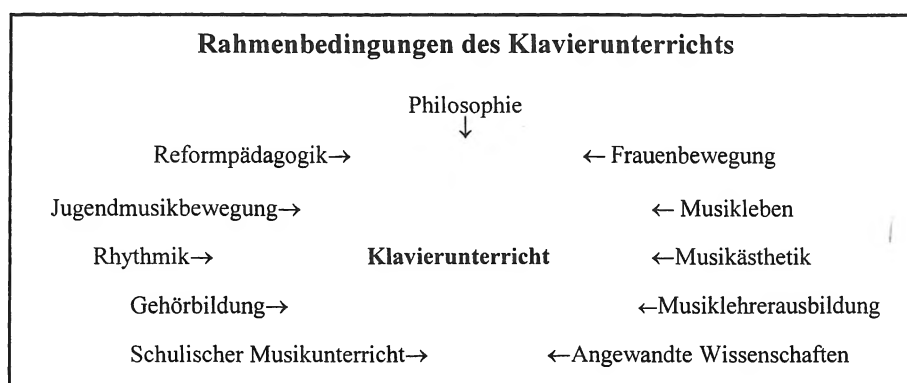


Abb. 2

#### 4. Systematischer Ansatz

Der Zugriff auf die Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts erfolgte unter systematischen Aspekten. Hierbei erweist sich als schwierig, dass der Komplex von musikalischen, allgemeinerzieherischen und instrumentenspezifischen Zielen nur in einem abstrahierten Ordnungssystem abzugrenzen ist, in der Praxis aber eine untrennbare Einheit darstellt.

Die Entwicklungstendenzen der Klavierpädagogik im untersuchten Zeitraum vollziehen sich zeitlich überlagernd. Auch dieses Kriterium sprach für eine systematische Darstellungsweise.<sup>34</sup> Die Biographien und Werkdarstellungen der hinter den theoretischen Ansätzen stehenden Klavierpädagogen fanden zwar Berücksichtigung, mussten aber wegen der systematischen Orientierung vorerst in den Hintergrund treten.

<sup>34</sup> Vgl. Weber 1999, 12.

Die Gliederung und der Gedankengang der Untersuchung seien abschließend zusammengefasst: Analog zur Reformpädagogik setzten sie bei der Reformperspektive und der Kritik an der herkömmlichen Klavierpädagogik an. Aus den daraus resultierenden Reformbestrebungen werden erstens die didaktischen Ansätze zum Anfangsunterricht des Kindes und zweitens die Ansätze zu einer theoretischen Grundlegung der Klavierspieltechnik und des Übens erläutert und drittens jeweils in ihren kultur- und geisteswissenschaftlichen Hintergrund einbezogen. Nachfolgende Abbildung skizziert diesen systematischen Zugriff:

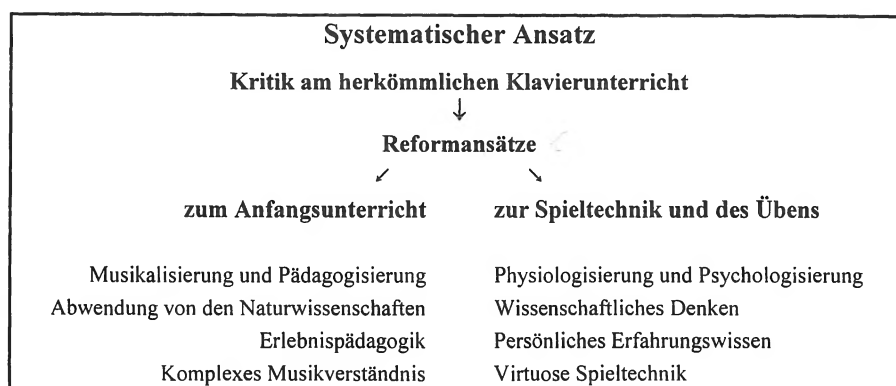


Abb. 3

## II Darstellung der Ergebnisse

### A Reformansätze zum Anfangsunterricht des Kindes<sup>35</sup>

#### 1. Musikalisierung und Pädagogisierung

Klavierunterricht wird im Anfangsstadium als Musikunterricht aufgefasst. Vor allem Laien sollen sich als „wahre Liebhaber“ der Musik durch eine fundierte, allgemeine musikalische Bildung auszeichnen. Das Musikleben soll von seinem „Urgrund“ erneuert werden. Über den konkreten Unterrichtszielen steht das Ideal der Erneuerung der Gesellschaft durch ein gemeinschaftliches Laienmusizieren. Das Klavier ist in diesem Zusammenhang weniger ein Kunst-, als ein Volksbildungsinstrument.<sup>36</sup> Zudem erhofft man sich eine Erziehung am Klavier, die auch den Grundsätzen der allgemeinen Pädagogik entspricht. Klavierunterricht des Kindes

<sup>35</sup> Vgl. Kruse-Weber 2004a, 33-42.

<sup>36</sup> Vgl. Böhle 1982, 235.

wird Anschauungs- und Erlebnisunterricht. Hören, Horchen, Verstehen, Erleben, Singen, Spielen, Bewegen, Dirigieren und Erfinden bilden die didaktischen und methodischen Grundsätze im Gruppenunterricht.

Es sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass Klavierpädagoginnen und Verfasserinnen größerer Lehrwerke für das Klavierspiel im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts im Verhältnis zu ihren männlichen Protagonisten deutlich – wie nie zuvor in der Geschichte der Klavierpädagogik – in der Überzahl sind. Vor allem in der innovativen Entwicklung von pädagogisch-psychologischen, schöpferischen und bewegungsorientierten Ansätzen zum Klavier- Anfangsunterricht sind Frauen in der Mehrheit. Das musikpädagogische Wirken von Jaques-Dalcroze hat in diesem Zusammenhang einen großen Einfluss, denn einige Klavierpädagoginnen, die seine Schülerinnen waren, entwickeln seine Methode für den Klavierunterricht weiter.<sup>37</sup>

## 2. Das Klavier als Lern- und Unterrichtsinstrument

In der Abwendung vom virtuosen Musizierideal des 19. Jahrhunderts wird das Klavier nicht mehr als ein Konzert-, sondern als ein Lern- und Unterrichtsinstrument aufgefasst. Als methodische Ansätze lassen sich herauskristallisieren:

- Das Klavier als „Melodieinstrument“

Gerade im Anfangsunterricht wird das Klavier beim gemeinschaftlichen Singen und Musizieren zum „Melodieinstrument“. Das Klavier steht hier im Zeichen der Jugendmusikbewegung. Es erscheinen Liedersammlungen für das Klavier, *um Freude am eigenen Spielen und Singen zu wecken und zu fördern*. Dore Brandts und Korona von Knebel Döberitz' Sammlung ist für *frisch- fröhliches Musizieren mit Kindern im Familienkreis, im Kindergarten und ebenso für den Musikunterricht in Schule und Haus* gedacht [...] *Man kann sie also Anfängern im Klavierspiel zum Üben und Fortgeschrittenen zum Blattspielen in die Hand geben.*<sup>38</sup> Die rechte Hand spielt die Melodie, und die linke Hand führt mehr oder weniger erweiterte Begleitungsformen aus. Volkslieder und Volkstänze können auch im Gemeinschaftsmusizieren mit Melodieinstrumenten gespielt werden.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> Vgl. insbesondere Elfriede Feudel, Anna Epping, Frieda Schmidt-Maritz, Frieda Löbenstein. Dass Theoreme der rhythmischen Erziehung die gesamte Musikpädagogik grundlegend beeinflussten, ist in der Fachliteratur bereits bekannt. Vgl. u. a. Kugler 2000, 325.

<sup>38</sup> Vgl. beispielsweise Brandt/Döberitz 1928, *Vorwort an Eltern und Lehrer*. Ähnlich auch Woehl 1927.

<sup>39</sup> Vgl. Landgrebe o. J.

- Das Klavier als „Harmonieinstrument“ bzw. als „musikpädagogisches Mittel“

In einem weiteren, eher kognitiven Ansatz, wird Klavierunterricht als angewandte Musiklehre aufgefasst. Hier steht nicht das Volkslied im Zentrum, sondern das Verstehen von Musik. Als Harmonieinstrument<sup>40</sup> bzw. musikpädagogisches Mittel<sup>41</sup> dient das Klavier dazu, alle in theoretischer Arbeit gelernten Vorgänge – aus Melodie-, Harmonie- und Formenlehre sowie Gehörbildung – am Instrument wiederzugeben und eigenständig darzustellen.

- Das Klavier als „Borduninstrument“

Auf der Basis von Improvisation und Variation mit fremdartigen Klängen werden tradierte musikalische Normen der europäischen Musikpraxis in Frage gestellt und damit ein neuer Zugang zur Musik ermöglicht.<sup>42</sup> Die Improvisationen basieren auf Bordunquinten in tiefen oder höheren Lagen, laut und leise, rhythmisiert, schwingend oder staccato, mit Verdoppelungen, Brechungen und Wiederholungen. Zu diesen grundierenden Klängen werden auf einem zweiten Klavier Melodien improvisiert.<sup>43</sup>

- Das Klavier als „Leseinstrument“

Das „Vom-Blatt-Lesen“ als Hauptgegenstand des Klavierunterrichts stellt insofern einen revolutionären Reformansatz dar, als zielgerichtetes Üben und der Anspruch auf entsprechende Vorspielwirkungen entfallen.<sup>44</sup> „Üben“ heißt nicht mehr, die gleichen Übungen zu wiederholen, sondern stets Neues zu erfassen. Der Schüler soll an „ganzen“ Aufgaben aus lebendiger Musik und nicht an schematischen Übungen wachsen und sich so bis zur künstlerischen Reife entwickeln. Auch didaktische Hinweise zur Spieltechnik sollen ebenso wie die „theoretische Zergliederung der musikalischen Inhalte“ möglichst vermieden werden. Die Annäherung an vorangestellte musikalische Ideale soll sich mit zunehmender Praxis auf Grund eines natürlichen Bewegungsinstitktes auf dem Wege des Trainings ganz von selbst ergeben.<sup>45</sup> In diesem Reformansatz werden die Grundsätze der Individualpsychologie auf den Klavierunterricht übertragen. Hiernach ist eine Fertigkeit keine *mechanistische Konstruktion*, sondern ein *sinnvolles organisches Geschehen*, ein *Werkzeug des musikalischen Ausdruckswillens*. Diese *Primavista-*

<sup>40</sup> Halm 1917, 104.

<sup>41</sup> Vgl. den Titel von Löbenstein 1932a.

<sup>42</sup> Kugler 2000, 186, 222. Vgl. Böhle 1982, 194. Vgl. Orff 1976, 28-30.

<sup>43</sup> Orff 1976, 28.

<sup>44</sup> Vgl. Deutsch 1929.

<sup>45</sup> Vgl. Deutsch 1931, 93.

*schulung* setzt keine spezifische musikalische „*Begabung*“ voraus, sondern will „*auslesefrei*“ die Eignungsunterschiede der Schüler mildern.<sup>46</sup>

- Das Klavier als „Gehörbildungsinstrument“

Klavierunterricht als angewandte Gehörbildung beruft sich auf Solmisationsmethoden<sup>47</sup> sowie „methodenfreie“, auditive Vorgehensweisen.<sup>48</sup> Hervorzuheben sind bei dem Verwenden der Tonika-Do-Methode der spielerische Umgang mit kleinen Erlebnissen oder vorgestellten Situationen, die sprachlich, szenisch und spieltechnisch nachvollzogen werden, und die zugleich den „singenden und klingenden Alltag“ des Kindes bilden. Ausgangsbereiche der Improvisation können auch kleine Rufe, Signale und melodisch-rhythmische Wendungen sein – bevorzugt im Dialog von „Frage und Antwort“. Diese Vorgehensweise lehnt sich eng an die Grundsätze von Fritz Jödes „Elementarlehre der Musik“.

- Das Klavier als „Rhythmikinstrument“ bzw. als „Spielzeug“

Seit Ende der zwanziger Jahre entstehen Konzeptionen zum Klavierunterricht des Kindes, die die Übungen der rhythmisch-musikalischen Erziehung von Jaques-Dalcroze in einen ganzheitlichen Lernzusammenhang einbinden. In der Vorschulzeit dient das Klavier als ein Spielzeug.<sup>49</sup> Spielen und Lernen bilden eine organische Einheit. Die ersten Anknüpfungspunkte im Klavierunterricht des kleinen Kindes bilden eine musikalisch ausgerichtete Körper- und Bewegungserziehung. Singen, Klatschen und rhythmische Übungen bis hin zu Lockerungs- und Atemübungen vermischen sich und jede zwanghafte Bewegungsvorschrift wird vermieden.<sup>50</sup> Methodische Varianten, das Vor- und Nachmachen des Einzelnen oder der Gruppe, das spontane Eingehen auf Hemmungen, Lernschwierigkeiten und auch Erfindungen der Schüler stehen mit Improvisation, Rhythmik, Gehörbildung und Musiktheorie in ständiger Wechselbeziehung. Das Spielen nach Gehör oder nach Bewegungsformen, das Begleiten von Liedern, das Ensemblesmusizieren sowie das Transponieren werden zu neuen Lernfeldern im Klavierunterricht des Kindes. Als etwas ganz besonderes innerhalb der Klavierimprovisationen in der Rhythmik darf hervorgehoben werden, dass die Schüler auch improvisieren, ohne visuell auf die Tasten fixiert zu sein. Die Konzentration dient der Bewegungsstimulation und richtet sich auf das Bewegungsgeschehen mit der Musik. Improvisation erfolgt so als Kommunikation und zwischen Kind, Musik und Bewegung.

---

<sup>46</sup> Deutsch 1930, 546 f. und 599.

<sup>47</sup> Vgl. Löbenstein 1932a und b, Wolf-Lategahn 1931, Später 1935.

<sup>48</sup> Vgl. Varro 1929, Epping 1932.

<sup>49</sup> Vgl. Löbenstein 1932b und Epping 1932.

<sup>50</sup> Vgl. Schmidt-Maritz 1925, S. 71.



Die Kollektivität im Unterricht ermöglicht, bestimmte musikalische Formen spielerisch und lebendig zu erfassen: Beispielsweise Entsprechung und Gegensatz, Frage und Antwort, so genannte Echo- und Mosaikmelodien, Fortführung von Anfängen.<sup>51</sup> All diese Übungen führen zu Abwechslung, Reaktions- und Kommunikationsfähigkeit.

## **B Reformansätze zur Grundlegung der Spieltechnik und des Übens**

### **1. Physiologisierung und Psychologisierung**

Simultan mit dem Entstehen der psychologischen Wissenschaften steht seit Ende des 19. Jahrhunderts die Methodik des Übens im Mittelpunkt der Klavierpädagogik. Auf Grund „unmenschlicher“ Arbeitsbedingungen in der Industrie entwickelt sich die Arbeitswissenschaft bzw. Psychotechnik. Gegenstände der Untersuchungen sind Einüben und Lernen, Anpassung der Technik an die psychischen Bedingungen, Bewegungssparnis, Probleme der Monotonie sowie Störungen der Aufmerksamkeit und Ermüdung. Diese Aspekte werden auch auf die Klavierpädagogik übertragen.<sup>52</sup>

Die Reformansätze, die an die Probleme und Aufgaben der virtuellen Spieltechnik anknüpfen, streben nach einer Rationalisierung sowie Optimierung der Übe- und Lernprozesse. Instrumentales Können wird nicht allein mit musikalischer Begabung oder der Quantität des Übens begründet, sondern als Ergebnis eines langfristigen, zielgerichteten Übens, der *Technik des Übens*<sup>53</sup> gesehen. Einerseits werden anatomische und physiologische Erkenntnisse einbezogen, um ein organisches Lernen zu gewährleisten, Spielhemmungen zu beseitigen oder von vornherein zu vermeiden. Sämtliche Körperfunktionen sollen harmonisch zusammenwirken. Andererseits akzentuiert die Anwendung psychologischer Aspekte die Bewusstseins- bzw. Wahrnehmungsvorgänge, Willenseinstellungen, Aufmerksamkeit, Befindlichkeit des Schülers, seine emotionale Einstellung und *Hygiene des Übens*.<sup>54</sup> Es zeigt sich in den psychologisch orientierten klavierdidaktischen Schriften, dass Körperbewusstsein, sensorische Erfahrung sowie positive Erwartungshaltungen das psychomotorische Lernen wesentlich unterstützen können. Das gesamte instrumental-motorische Handeln und Lernen wird im Wesentlichen dadurch bestimmt, dass an-

---

<sup>51</sup> Vgl. Epping 1932, 14-24.

<sup>52</sup> Vgl. Johnen 1928.

<sup>53</sup> Vgl. u. a. Bardas 1927, 11.

<sup>54</sup> Vgl. Borris 1947, 35ff.

tizipatorische Vorgänge beim Üben genutzt werden. Bewusstmachung und Ausbildung der Wahrnehmungs- und Korrekturmechanismen beim Üben werden für das Instrumentallernen demnach als wesentlich erkannt und im Unterricht gezielt gefördert.<sup>55</sup>

In Hinblick auf die heftige Methodendiskussion des Zeitraumes ist auffallend, dass Übemethoden oft — und eigentlich bis heute — mit einem generellen Gültigkeitsanspruch verteidigt werden. Beispielhaft sind in dieser Hinsicht die Diskussionen zur Vorgehensweise beim Unterrichten und Üben, wie sie sich an den polaren Gegensätzen von instrumentaler Technik (Bewegung) und musikalischen Aspekten (Klang) ergeben. Gegenüber stehen sich die einseitig physiologisch vorgehende Klavierpädagogik, der es primär auf die Nachahmung von äußeren Bewegungsformen anzukommen scheint. Klavierspieltechnik wird sozusagen von „außen nach innen“ entwickelt.<sup>56</sup> Auf der anderen Seite steht die primär psychologisch orientierte Auffassung des Übens, die das Klavierspiel „von innen nach außen“ entwickeln möchte. Zu unterscheiden sind hierbei die Konzeptionen, die sich in erster Linie an den mehr oder weniger verborgenen inneren, kinästhetischen Wahrnehmungsvorgängen orientieren,<sup>57</sup> und diejenigen Konzeptionen, die vom „inneren“ Hören ausgehen.<sup>58</sup>

## 2. Polaritätsbeziehungen in natur- und geisteswissenschaftlicher Auffassung

Seit etwa 1885 spricht man auch von einer technisch-wissenschaftlichen Epoche des Klavierspiels.<sup>59</sup> Wissenschaftliche Methoden, Theoreme und Erkenntnisse werden für praktische Problemlösungen und für theoretische Grundlegungen zur Spieltechnik und des Übens angewandt.<sup>60</sup> Dieses Vorgehen eröffnet einerseits neue Sichtweisen und schafft andererseits Verständigungsschwierigkeiten zwischen den subjektiven Auffassungen der Künstler und dem objektiven Verständnis wissenschaftlicher

<sup>55</sup> Vgl. vor allem Bardas 1927, Ramul 1923.

<sup>56</sup> Angefangen bei Stoewe 1886, dann beispielsweise Breithaupt 1905.

<sup>57</sup> Vgl. beispielsweise Bardas 1927.

<sup>58</sup> Vgl. Martiensen 1954, Vorwort VII -VIII (diese Schrift ist eine Zusammenfassung der Schriften von 1930 und 1937). Vgl. auch Ziegler 1928, Schubert 1931.

<sup>59</sup> Wiora 1932/33, 136: *Klaviertechnik wird angewandte Wissenschaft*. Zur Definition von „reiner“ und „angewandter“ Wissenschaft vgl. auch Breuer 1978, 19, 33.

<sup>60</sup> Vgl. Stoewe 1886, VI. Seine *musikalisch-physiologische Bewegungslehre* gilt als Pionierleistung in der Geschichte der Klavierpädagogik. Seither haben sich Instrumentalpädagogen immer wieder auf wissenschaftliche Grundlagen berufen.

Arbeit.<sup>61</sup> Während die naturwissenschaftliche Herangehensweise eher eine generalisierende, objektive Richtung annehmen möchte, versucht die geisteswissenschaftliche Haltung mit ihrer ganzheitlichen, strukturalen und dynamischen Betrachtungsweise des Menschen hier eher zu differenzieren.<sup>62</sup>

Inwieweit die Ergebnisse und Erkenntnisse der Geisteswissenschaften für die Musik- bzw. Klavierpädagogik von zentraler Bedeutung werden, zeigt bereits Siegfried Borris. Er ordnet die Methoden des Übens seit der Wende zum 20. Jahrhundert vier verschiedenen Hauptrichtungen der *Psychologie und Hygiene des Übens* zu (Abbildung 4).<sup>63</sup>

Hauptrichtungen des Übens nach Siegfried Borris 1947:				
	<i>Empiristen</i>	<i>Rationalisten</i>	<i>Voluntaristen</i>	<i>Evolutionisten (Vitalisten)</i>
<i>Ausgangsgebiet</i>				
<i>Weg</i>	<i>Spielhemmungen</i>	<i>Kräfteökonomik</i>	<i>Ausdruckswollen</i>	<i>Kunstschaffen</i>
<i>Ziel</i>	<i>Organik</i>	<i>Methodik</i>	<i>Psychik</i>	<i>Wachstum</i>
<i>Charakteristikum</i>	<i>Mechanik</i>	<i>Technik</i>	<i>Expansion</i>	<i>Gestaltung</i>
	<i>Therapeutik</i>	<i>Disziplinierung</i>	<i>Energetik</i>	<i>Erschließung</i>

Abb. 4

Die **Empiristen** bezeichnet Borris als Bewegungsphysiologen. Anhand systematischer Untersuchungen der Ursachen und Symptome von Spielhemmungen werden – durch Diagnose und Therapie – die physiologischen sowie psychologischen Grundlagen für eine organische Klaviertechnik geschaffen. Borris ordnet diesen Typus dem „Arzt-Pädagogen“ zu. Die **Rationalisten** richten sich an der Ökonomie des Kraftaufwandes aus. Die extreme Vorgehensweise dieser Auffassung beinhaltet, dass Technik allein das Ergebnis von disziplinierter Geistesarbeit ist. Die **Voluntaristen** orientieren sich an der *Energetik des Spielens*, der vom musikalischen Geist geformten Technik bzw. dem final ausgerichteten schöpferischen Klangwillen. Die **evolutionistische Richtung** geht vom musikalischen Kunstwerk bzw. der *musikalischen Ganzheitslehre* aus. Aus dem geistigen Erfassen des Notenbildes sowie der

<sup>61</sup> Vgl. auch Wagner 1989, 13.

<sup>62</sup> Vgl. Müller-Freienfels 1929, 26.

<sup>63</sup> Borris 1947, 46. Die Entstehungszeit dieses Beitrages geht vermutlich - bis 1929 - auf den Anfang von Borris' Lehrtätigkeit an der Hochschule in Berlin zurück Vgl. Borris 1947, 5.

daraus wachsenden inneren Klangvorstellung vollzieht sich Üben als allmähliches Erschließen der künstlerischen Gestaltungskräfte.<sup>64</sup>

Zunehmend breitet sich seit der Jahrhundertwende eine Ablehnung gegen die extrem mechanistisch-rationale Welt- und Wissenschaftsauffassung des naturwissenschaftlichen Materialismus des 19. Jahrhunderts aus. Lebensphilosophie, Vitalismus und Voluntarismus geben der Klavierpädagogik wesentliche Impulse. Sie setzen der Mechanistik ein intuitives Bewusstsein, den Aspekt des Irrationalen und eine ganzheitliche Denkweise entgegen. Seit Ende des 19. Jahrhunderts findet zudem eine kritische Diskussion zu den naturwissenschaftlichen Methoden statt. Sie arbeiten zwar exakt und auf empirischer Basis – basierend auf Experiment, Beobachtung und Erfahrung –, es wird jedoch in Frage gestellt, ob ein Ursache-Wirkungs-Prinzip oder auch eine antizipierte Zwecksetzung<sup>65</sup> die Vorgänge des Lebens erklärt bzw. verstehen lässt. Beide Auffassungen werden kontrovers diskutiert und führen zu weiteren Methodendiskussionen in den Geisteswissenschaften. Es werden Gegensatzpaare aus natur- und geisteswissenschaftlichen Auffassungen, wie Empirismus und Voluntarismus, Rationalismus und Irrationalismus, Mechanik und Energetik sowie Mechanismus und Vitalismus unterschieden.<sup>66</sup> Wie in den Geisteswissenschaften stehen sich auch in der Klavierpädagogik spätestens seit der Jahrhundertwende eine „alte und neue Schule“<sup>67</sup> gegenüber. Während die „alte“ Schule eher die naturwissenschaftliche Haltung signalisiert, impliziert die „neue“ Schule mehr eine geisteswissenschaftliche Auffassung. Diese Gegenüberstellung äußert sich auch in der Übernahme der Begriffe aus den Geisteswissenschaften – beispielsweise Kausalität und Finalität, Analyse und Synthese, atomistische und ganzheitliche Auffassung<sup>68</sup> –, die in der Klavierpädagogik jeweils ihre fachspezifische Umformung erhalten.

In den Auseinandersetzungen um Wissenschaft und Kunst bzw. Objektivität und Subjektivität sowie Psychologie und Physiologie geht es auch um die Frage, ob Klavierpädagogik als Wissenschaft mit allgemeingültigen Gesetzen angesehen werden kann, oder als Kunstlehre, die eher durch irrationale schöpferische Erkenntniswerte geprägt ist.<sup>69</sup> Die Leib-Seele-Problematik bzw. das „innere“ und „äußere“ Klavierspiel und die Pole Klang und Bewegung in der Primärkontrolle beim Üben stehen immer am Horizont dieser Polarisierungen.<sup>70</sup> Das Prinzip der Entgegenset-

---

<sup>64</sup> Borris 1947, 42-45.

<sup>65</sup> Jung 1971, 11.

<sup>66</sup> Vgl. Müller-Freienfels 1929, 26.

<sup>67</sup> Vgl. Borris 1947, 41. Unter „alter“ und „neuer“ Schule wird in den zeitgenössischen Diskussionen auch die Gegenüberstellung von Finger- und Gewichtstechnik verstanden.

<sup>68</sup> Vgl. beispielsweise Deutsch 1931.

<sup>69</sup> Vgl. beispielsweise Martienssen 1954, Vorwort VII und 21f.

<sup>70</sup> Vgl. Martienssen 1954, VII.

zung bestimmt also sowohl in den Geisteswissenschaften<sup>71</sup> wie in der Klavierpädagogik die theoretische Diskussion.

Folgende Abbildung (Abb. 5) zeigt die äquivoken Gegensatzpaare innerhalb der geisteswissenschaftlichen Diskussion und die zugehörigen Polarisierungen entgegengesetzter Auffassungen in der Klavierpädagogik:



Abb. 5

### 3. Empiristische und energetische Ansätze

Im Untersuchungszeitraum kristallisieren sich als Hauptrichtung des Übens empiristische Vorgehensweisen heraus.<sup>72</sup> Hiernach soll das Üben am Instrument in erster

<sup>71</sup> Vgl. Müller-Freienfels 1929, 7; Riedel 1981, 10; Wehner 1990, 176.

<sup>72</sup> Vgl. Borris 1947, 42-43.

Linie durch innere und äußere Erfahrungswerte wie Selbstbeobachtung bzw. Eigenwahrnehmung, Körperbewusstsein und gedankliche Vorbereitung des Spiels entwickelt werden. Durch Beobachtung (z.B. bewusstes Innehalten, Horchen, Verweilen und Vertrauen in der Begegnung mit körperlichen und musikalischen Verläufen) sollen Ursachen und Symptome von Spielhemmungen wahrgenommen und korrigiert werden.<sup>73</sup> Das funktionale Klavierspiel steht in diesen Ansätzen im Mittelpunkt. Motorisches Lernen vollzieht sich in einem ständigen Wechsel zwischen kognitiven und motorischen Prozessen. Zu unterscheiden sind folgende Wahrnehmungsaspekte in ihrer Primärkontrolle:

- Von der Bewegung zum Klang
- Vom Klang zur Bewegung
- Wahrnehmungsqualitäten im sensorischen Regelkreislauf
- Gedankliche Vorbereitung auf das musikalische Material

Zur Empiristik tritt ein zweiter Begriff, auf dessen Inhalte sich die Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts stützt: die Energetik. Sie stellt in zahlreichen Wissenschaften des relevanten Zeitraumes (u. a. Musikpädagogik, Physik, Psychologie, Musikästhetik) ein zentrales Theorem dar und erfährt als angewandte Energetik seine spezifische Umformung durch das jeweilige Fachgebiet. So erfährt auch der Begriff Energetik innerhalb der Klavierpädagogik verschiedene Deutungsvarianten: einmal ist er auf das Innere, dann auf das Äußere des Klavierspiels ausgerichtet bzw. auf das Funktionale oder das Ästhetische. In der Energetik des Spielens werden die Grundlagen der Spieltechnik auf die Verhältnisse von Kraft und Spannung - auf ihre Korrespondenz oder auch auf ihre Expansionskraft durch Willensfokussierung - zurückgeführt. Hiernach bilden sowohl physikalische als auch geistige Vorgänge, so vor allem der Wille bzw. verschiedene Formen von Energietransformationen Ausgangspunkt des Spielens. Musik wird zudem verstanden als die aus einer Kraftquelle fließende, gesetzlich geregelte Bewegung.<sup>74</sup> Das Musizieren soll dem spezifischen Verständnis der energetischen Verläufe immer entsprechen.

Empiristik und Energetik bilden die beiden „Eckpfeiler“ in der Methodenvielfalt des Übens. An ihre beiden Pole nähern sich die verschiedenen Richtungen der Klavierpädagogik einmal mehr, einmal weniger an. Empiristik kann als die naturwissenschaftliche Komponente und Energetik als geisteswissenschaftlicher Pol in der Klavierpädagogik aufgefasst werden, obwohl beide Begriffe in den Geisteswissenschaften kein äquivokes Gegensatzpaar bilden (vgl. Abb. 5). Die Dichotomie der

---

<sup>73</sup> Vgl. u.a. Ramul 1923, Bardas 1927, Varro 1929.

<sup>74</sup> Vgl. Schäfke 1964, 428.

Klavierpädagogik bzw. das äußere und innere Klavierspiel steht immer im Zentrum der Anschauungen (vgl. Abb. 1).

Die Betrachtung der Übemethoden im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts könnte aus heutiger Sicht folgendes ergeben: Beobachtung und Wahrnehmungsvorgänge bilden für die Optimierung von Steuerungs- und Rückkoppelungsprozessen beim Klavierüben eine Voraussetzung. Klavierüben in diesem weiter gefassten Sinn basiert auf der Erfahrung. Deshalb ist die empiristische Vorgehensweise, wie sie von Borris dargestellt ist, nicht nur als eine historische Methode des Übens anzusehen, sondern sie stellt generell eine grundlegende Bedingung sensomotorischen Handelns dar.

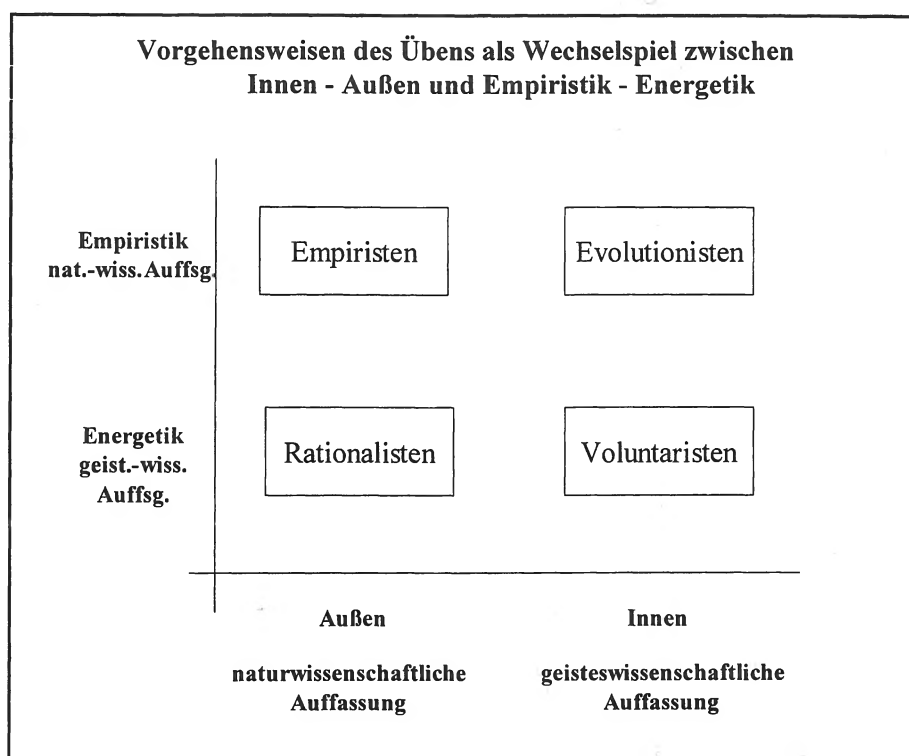


Abb. 6

Eine systematische Darstellung (Abb. 6) soll abschließend zeigen, wie einerseits die methodischen Richtungen des Übens in „Ideal-Typik“, andererseits die übergeordneten empiristischen und energetischen sowie letztlich die Dichotomie der Klavierpädagogik im Untersuchungszeitraum zusammenhängen. Da es sich beim Üben immer um ein Wechsel- und Zusammenspiel von vielfältigsten Anschauungen und

Wahrnehmungsvorgängen handelt, soll jede Übemethode (in Abb. 6 als Parzelle dargestellt) eine variable Position haben, die einmal mehr und einmal weniger eng an inneren oder äußeren bzw. empiristischen oder energetischen Komponenten sich orientiert. Zugleich wird die Schwierigkeit deutlich, dass instrumentale Fähigkeiten und Vorgehensweisen immer gleichzeitig in zwei Dimensionen gedacht werden müssen, nämlich als das „innere“ und „äußere“ Spiel. Dies kann als ein Wechsel- und Zusammenspiel der Übemethoden geschehen – wie nach dem Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit.<sup>75</sup>

### III Abschließende Bemerkung

Zusammenfassend kann man festhalten: In der Klavierpädagogik der ersten drei Jahrzehnte im 20. Jahrhundert kann sich der Klavierunterricht durch die Verbindung verschiedenster musikalischer Lernbereiche kindgemäß und lebendig entwickeln. Kombiniert werden u. a. Improvisation – im Zusammenhang mit den Prinzipien der rhythmischen Gymnastik –, Hörschulung im engeren und weiteren Sinne, praktische Musiklehre sowie Singen und Spielen. Der Anspruch an die Improvisationspädagogik ist zum Teil sehr hoch. Der ganzheitlich orientierte Anfangsunterricht und die Entwicklung schöpferischer Kräfte ermöglichen, die Anlagen des Schülers in allen Dimensionen zu entwickeln. Schöpferische Prinzipien werden nicht nur beim Improvisieren, sondern vor allem auch in der phantasievollen Überwindung von Lernschwierigkeiten gesucht, also in problemlösenden Ansätzen. Die mehr improvisierende, dafür aber lebendigere und unschematische Arbeitsweise im Unterricht stellt an den Lehrer weit höhere pädagogische Anforderungen und rückt seine Arbeit in die Nähe des künstlerischen Schaffens. Seine Leistung liegt vor allem darin, sich auf den Schüler einstellen zu können. Klavierpädagogik wird insgesamt als ein Ort beschrieben, in dem die Auseinandersetzung zwischen Lehrer, Schüler und Musik als eine schöpferische Herausforderung gesehen wird. Diese Reformebene der Klavierpädagogik, die sich eher musikalisierenden und pädagogisierenden Theoremen zuwendet, steht im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vor allem mit den verschiedenen kulturhistorischen Strömungen, der Reformpädagogik, den Gehörbildungsmethoden sowie der Rhythmikbewegung in einem engen Zusammenhang.

Authentisches und lebendiges Musizieren ist von jeher das Ziel des Instrumentalunterrichts. Bemerkenswert ist, dass die vielfältigen Reformansätze der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts auch heute noch als äußerst modern bezeichnet werden können.

---

<sup>75</sup> Vgl. Mantel 1984, 147-150.



Die theoretischen Ansätze zur Spieltechnik und des Übens stehen dagegen eher mit den geisteswissenschaftlichen Strömungen des Zeitraumes in enger Verbindung, denn ihre Begriffsbildungen werden – implizit oder explizit – in der Klavierpädagogik verarbeitet. Es kristallisierte sich heraus, dass Theoreme und Methoden aus den geistes- und naturwissenschaftlichen Auffassungen auch in der Klavierpädagogik stark ineinander greifen. Hinter den methodischen Auseinandersetzungen zur Klavierspieltechnik und des Übens konnte ein Polaritäts- und Ergänzungsverhältnis festgestellt werden, welches sich auf die Komponenten empiristischer und energetischer Ansätze sowie inneres (Klang) und äußeres (Bewegung) Klavierspiel zurückführen lässt. Polare Betrachtungsweisen, wie u. a. Klang und Bewegung, inneres und äußeres Spiel, Analyse und Synthese, Rationalität und Irrationalität bilden ein ähnliches Verhältnis wie die Methodendiskussionen in den Geisteswissenschaften. Hier sind es insbesondere die natur- und geisteswissenschaftlichen Auffassung, die sich in den äquivoken Begriffspaaren wie Mechanik und Energetik, Rationalismus und Irrationalismus, Empirismus und Voluntarismus zeigen.

Ein Problem der Klavierpädagogik in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts (und eigentlich bis heute) besteht darin, dass Übekonzepte bisweilen mit einem generellen Gültigkeitsanspruch dargestellt werden. Sie stehen dann additiv, scheinbar unvereinbar und gegensätzlich nebeneinander, obwohl ihnen eine gemeinsame Wurzel zugrunde liegt (vgl. Empiristik und Energetik). Die Individualität und Subjektivität des Lernens und Lehrens erfordert aber, dass je nach dem Stadium des Übens einmal eine stärkere Konzentration auf körperliche, dann wieder auf geistige Vorgänge erforderlich wird. Das Austarieren dieser verschiedenen Anschauungen und Möglichkeiten der Wahrnehmung innerhalb des komplexen organischen Übeprozesses stellt bis heute eine traditionsreiche Diskussion dar.<sup>76</sup> Bisher gibt es keine Untersuchung, die die verschiedenen Ansätze zum Üben in dieser Hinsicht hinterfragt, zusammenfasst und ordnet. Vorliegende Arbeit versucht deshalb, die methodischen Auffassungen zum Üben und zur Spieltechnik im relevanten Zeitraum einerseits auf ihre theoretischen Grundlagen zurückzuführen, andererseits auch als Teile eines komplexen Übeprozesses darzustellen. Die Übemethoden (vgl. die Empiristen, Rationalisten, Voluntaristen und Evolutionisten) orientieren sich danach wie nach dem Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit und je nach den Anforderungen des Übens mal mehr an musikalischen (inneren) und mal mehr an bewegungsmäßigen (äußeren) Aspekten. Zudem unterscheidet jede Vorgehensweise beim Üben, ob eher empiristische Elemente wie die kinästhetische Wahrnehmung eines gesteigerten Interesses bedürfen oder ob eher energetische Aspekte wie Wil-

---

<sup>76</sup> Vgl. Harnischmacher 1993, 29. Vgl. auch Röbbke 2000a, 15-26: *Instrumentalspiel - sensomotorisches Handeln oder künstlerische Tätigkeit?*

lenseinstellungen korrigiert werden müssen. Die Positionen sind getrennt dargestellt, aber in Wirklichkeit zeigt sich hier ein lebendiges Wechsel- und Zusammenspiel verschiedenster Anschauungen beim Üben.

Die Betrachtung historischer Aspekte der Klavierpädagogik hat durchaus aktuelle Bedeutung. Dieselben Fragen zur Instrumentaldidaktik, die heute diskutiert werden<sup>77</sup>, finden bereits im relevanten Zeitraum Beachtung. Damals wie heute wird als Voraussetzung instrumentalen Übens neben einem vernetzten Lernen erwartet, dass die Schüler vor allem eine differenzierte Wahrnehmung zur Beeinflussung der Spielbewegungen erwerben, ihr Körperbewusstsein entwickeln sowie Geschicklichkeit durch eine innere und äußere Gelöstheit erlernen. Hierbei stellt die *Durchlässigkeit aller Sinneskanäle* die Hauptvoraussetzung eines optimalen *sensorischen Feedback*<sup>78</sup> dar. Spielbewegungen werden bereits als Ergebnisse kinästhetischer Lernprozesse gesehen. Die Qualität der Wahrnehmung bestimmt die Bewegungsfähigkeit und Bewegungsqualität und damit direkt die Klangqualität.<sup>79</sup>

Die Verknüpfung künstlerischer und wissenschaftlicher Theoreme in der Klavierpädagogik eines komplexen Übeprozesses darstellen. Hiermit deutet sich insofern im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts kann zu neuen Perspektiven in der Instrumentaldidaktik führen. Die Vorgehensweisen beim instrumentalen Üben lassen sich als Teile ein weiteres Forschungsgebiet an, als die Vielfältigkeit der Übemethoden – sowohl der rationalen wie der intuitiven – unter dem Gesichtspunkt der Komplexität, und nicht des gegenseitigen Ausschlusses gesehen werden kann.

## IV Bibliographie

- Abel-Struth, Sigrid (1985): *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Bastian, Günther/Kraemer, Rudolf-Dieter, Hg. (1992): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Mainz: Schott.
- Bardas, Willy (1927): *Zur Psychologie der Klaviertechnik*. Aus dem Nachlass von Willy Bardas. Berlin im Werkverlag. (Reprint 2002. Düsseldorf: Staccato-Verlag).
- Bäuerle-Uhlig, Dietlind (2003): *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik*. Essen: Die blaue Eule.
- Böhle, Ingrid (1982): *Musikinstrumente im Zeichen der reformpädagogischen Bewegungen*. Diss. Univ. Dortmund.
- Borris, Siegfried (1947): *Psychologie und Hygiene des Übens*. In: *Beiträge zu einer neuen Musikkunde*. Heft 1. Berlin: Artur Steffen. S. 35-49.

<sup>77</sup> Vgl. u.a. Röbbke 2000a, vor allem S. 160; Wieland 2003; zum *vernetzten Lernen* vgl. auch Mantel 1998, 7-8.

<sup>78</sup> Röbbke 2000b, 218.

<sup>79</sup> Vgl. Geiger 1998, 185.

- Brandt, Dore/Knebel Döberitz, Korona von Hg. (1928): *Allerlei Volkslieder am Klavier zu spielen und zu singen*. Kiel: Tonika-Do-Verlag.
- Breithaupt, Rudolf Maria (1905): *Die natürliche Klaviertechnik*. Leipzig: C. F. Kahnt.
- Breithaupt, Rudolf Maria /Junker Richard (1933): *Vom Singen zum Klavierspielen. Tonwortschule für Klavier- und Schulmusikunterricht, nach den Grundsätzen von Carl Eitz*. Braunschweig: Henry Litolf's Verlag.
- Breuer, Franz (1978): *Einführung in die Wissenschaftstheorie für Psychologen*. Münster Westfalen.
- Deutsch, Leonhard (1929): *Klavierfibel. Eine Elementarschule des Primavista- Spielens. Zusammengestellt aus Volksliedern aller Nationen*. Heft 1. Deutsche Vorschule mit Lieder-Textheft. 4. Auflage Leipzig: Steingräber.
- Deutsch, Leonhard (1930): *Buchbesprechung als Selbstanzeige*. In: *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*. Heft 5. 546 f. und 599.
- Deutsch, Leonhard (1931): *Individual-Psychologie im Musikunterricht und in der Musikerziehung. Ein Beitrag zur Grundlegung musikalischer Gemeinkultur*. Leipzig: Steingräber.
- Eckart-Bäcker, Ursula (1991): *Motive und Ziele musikalischer Volksbildung in den 1920er Jahren - Analyse und Interpretation unter vorwiegend terminologischem Aspekt*. In: Nolte, Eckhard (Hg.): *Zur Terminologie in der Musikpädagogik. (Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Beiheft 4)*. Mainz u.a.: Schott.
- Epping, Anna (1932): *Einführung in die Improvisation am Klavier*. Unter Mitarbeit von Hildegard Tauscher. 2.Auflage. Berlin Schöneberg: Max Hesse.
- Geiger, Hans Joachim (1996): *Körperbewusstsein und Instrumentalpraxis. Methoden und Möglichkeiten von Körpererfahrung im Unterricht, beim Üben und Spielen. (Forum Musikpädagogik. Berliner Schriften. Richter, Christoph Hg. Bd. 23)*. Augsburg: Bernd Wißner.
- Geiger, Joachim (1998): *Körperbewusstsein beim Instrumentalspiel auf der Grundlage einer entwickelten Kinästhesis und Psychomotorik*. In: Mantel, Gerhard (Hg.): *Ungenutzte Potentiale*. Mainz u.a.: Schott: S. 179-198.
- Gellrich, Martin (1987): *Die Relevanz psychomotorischer Forschung für die Instrumentaldidaktik*. In: Kleinen, Günter (Hg.): *Außerschulische Musikerziehung. (Musikpädagogische Forschung. Hg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. Band 8)*. Laaber. S. 49-63.
- Grunsky, Karl (o. J. wahrscheinlich 1934): *Musikalische Erziehung am Klavier*. Esslingen: Burgbücherei Wilhelm Langguth.
- Halm, August (1917): *Bildender Klavierunterricht*. In: *Die freie Schulgemeinde VII. Organ des Bundes für freie Schulgemeinden*. Heft 4. S. 103-118.
- Harnischmacher, Christian (1993): *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. In: *Studien zur Musik*. Moog, Helmut Hg. Bd. 6. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hörmann, Stefan (1995): *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des 20. Jahrhunderts. (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik. Hg. v. Nolte, Eckhard und Weyer, Reinhold)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hörmann, Stefan (2003): *Was bedeutet eigentlich „Musikdidaktik“? Reflexionen zum neu gefassten Begriffsverständnis Eckhard Noltes*. In: *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag*. Hörmann, Stefan/ Hofmann, Bernhard/ Pfeffer, Martin (Hg.). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 229-248.

- Jacoby, Heinrich (1984): *Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung*. In: *Jenseits von Musikalisch und Unmusikalisch. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik*. Sonderdruck: *Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft deutscher Kultur*. März 1922. Ludwig, Sophie (Hg.). Abdruck in Hamburg: Christians-Verlag.
- Johnen, Kurt (1928): *Wege zur Energetik des Klavierspiels*. Amsterdam: Verlag H. J. Paris.
- Jung, Carl Gustav (1971): *Über psychische Energetik und das Wesen der Träume*. (1928). Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Kestenberg, Leo (1990): *Musikerziehung und Musikpflege*. (Leipzig 1921). Reprint. Schmitt-Thomas, Reinhold (Hg.). Frankfurt am Main: Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation im Didaktischen Zentrum der J.W. Goethe-Universität.
- Kruse-Weber, Silke (2004a): *modern- innovativ- vorausschauend. Didaktik und Methodik des Anfangs-Klavierunterrichtes im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*. In: *Üben und Musizieren*. Heft 1. S. 33-42.
- Kruse-Weber, Silke (2004b): *Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*. (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. v. Eckhard Nolte). Frankfurt am Main: Peter Lang (i. Dr.).
- Kugler, Michael (2000): *Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk 'Elementare Musikübung'*. *Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik*. (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik. Hg. v. Nolte, Eckhard und Weyer, Reinhold). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Landgrebe, Karl (o. J.): *Neues Notenbüchlein für die klavierspielende Jugend*. Leipzig: Merseburger.
- Loebenstein, Frieda (1932a): *Klavierpädagogik*. In: *Musikpädagogische Bibliothek*. Heft 13. Kestenberg, Leo (Hg.). Leipzig: Quelle und Meyer.
- Loebenstein, Frieda (1932b): *Das Klavier im Spiel der Kleinsten*. Heft 5 der Reihe: *Praktische Musik im Kindergarten und Hort*. Dispeker, Thea (Hg.). Dresden: Wilhelm Limpert.
- Lüdeke, Rudolf (1958): *Zur Geschichte der Privatmusikerziehung im 19. und 20. Jahrhundert (bis 1920)*. 2 Bände. Berlin. (mschr.)
- Mahlert, Ulrich (1997): *Pädagogik des Instrumentalspiels*. In: Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. 2., neubearbeitete Auflage. Sachteil. Band 6. Kassel u.a.: Bärenreiter. Sp. 1499-1534.
- Mantel, Gerhard (1984): *Üben schwerer Stellen nach dem Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit*. In: *Üben und Musizieren*. Heft 3. S. 147-150.
- Mantel, Gerhard Hg. (1998): *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. (Kongressbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e.V.)*. Mainz u. a.: Schott.
- Martienssen, Carl Adolf (1930): *Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schöpferischen Klangwillens*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Martienssen, Carl Adolf (1937): *Die Methodik des individuellen Klavierunterrichtes*. (Handbücher der Musiklehre. Xaver Scharwenka (Hg.). Bd. 17). Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Martienssen, Carl Adolf (1954): *Schöpferischer Klavierunterricht*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Menrath, Thomas (2003): *Das Unlehrbare als methodischer Gegenstand. Studien zu Grundbegriffen der Klaviermethodik von Carl Adolf Martienssen*. (Forum Musikpädagogik. Kraemer, Rudolf-Dieter Hg.. Bd. 57). Augsburg: Wißner.
- Müller-Freienfels, Richard (1929): *Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie*. Leipzig: Quelle und Meyer.

- Nolte, Eckhard (1998): *Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin - Struktur und Aufgaben*. In: Ludwig-Maximilians-Universität München. Gemeinsame Kommission für Fragen der Didaktik durch Alfred Gleißner (Hg.): *Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus am 3.12.1996*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. S. 168-181.
- Orff, Carl (1976): *Klavierübung*. In: *Schulwerk. Elementare Musik*. Dokumentation Bd.3. Tutzing: Hans Schneider.
- Pfeffer, Martin (1992): *Herrmann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915*. (*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*. Bd. 29). Mainz: Schott.
- Pfeffer, Martin (2003): *Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie für die Musikpädagogik*. In: *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag*. Hörmann, Stefan/ Hofmann, Bernhard/ Pfeffer, Martin (Hg.). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 15-33.
- Ramul, Peter (1923): *Die psycho-physischen Grundlagen der modernen Klaviertechnik*. Leipzig: C. F. Kahnt.
- Rein, Walter (1906): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. 2. Auflage. Langensalza.
- Riedel, Manfred (1981): *Einleitung*. In: Dilthey, Wilhelm. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 9-86.
- Ritte, Theodor (o. J.): *Mein Fingersportsystem auf autosuggestiv-gymnastischer Grundlage nach Klavierhandschulungs-Methode „Energetos“-Ritte*. Grosse akademische Neuausgabe. Hugstetten i. Breisgau: System-Verlag Theodor Ritte.
- Roske, Michael (1985): *Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert*. (*Musikpädagogik, Forschung und Lehre*. Abel-Struth, Sigrid (Hg). Band 22). Mainz: Schott.
- Roske, Michael (1989): *Musikschule und Instrumentallehrer-Ausbildung im 19. Jahrhundert. Frühe oder vergebliche Ansätze einer Institutionalisierung des Wissenschaftsanspruchs der Musikpädagogik*. In: Kaiser, Hermann J. (Hg): *Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin*. (*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*. Beiheft 3). Mainz: Schott. S. 34-48.
- Röbke, Peter (2000a): *Instrumentalspiel – sensorisches Handeln oder künstlerische Tätigkeit?* In: *Diskussion Musikpädagogik*. Heft 6. S. 15-26.
- Röbke, Peter (2000b): *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Mainz u. a.: Schott.
- Schäfer, Rudolf (1964): *Geschichte der Musikästhetik in Umrissen*. 2. Auflage Tutzing: Hans Schneider.
- Schmidt-Maritz, Frieda (1925): *Musikerziehung durch den Klavierunterricht. Eine Wegleitung zu musikalischer Bildung*. Berlin-Lichterfelde: Chr. Friedrich Vieweg G.m.b.H.
- Schubert, Kurt (1931): *Die Technik des Klavierspiels aus dem Geiste des Kunstwerks*. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Sowa, Georg (1973): *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800-1843)*. In: *Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Band.33. Regensburg: Gustav Bosse.
- Später, Charlotte (1935): *Schöpferischer Klavierunterricht für Uranfänger. Ein Schulwerk für die deutsche Jugend*. Erster Teil: *Höre, singe, spiele*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Stocker, Thomas (1988): *Die Kreativität und das Schöpferische. Leitbegriffe zweier pädagogischer Reformideen*. Frankfurt am Main: Brandes u. Apsel.
- Stoewe, Gustav (1886): *Die Klaviertechnik dargestellt als musikalisch-physiologische Bewegungslehre. Nebst einem System gymnastischer Uebungen*. Berlin: Robert Oppenheim.

- Varro, Margit (1929): *Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie*. Berlin: N. Simrock.
- Wagner, Christoph (1989): *Instrumentalspiel und Physiologie: Über die Schwierigkeiten der Verständigung zwischen Kunst und Wissenschaft*. In: Widholm, Gregor/ Nagy, Michael (Hg.): *Das Instrumentalspiel. Beiträge zur Akustik der Musikinstrumente, Medizinische und Psychologische Aspekte des Musizierens. Bericht vom internationalen Symposium Wien, 12. – 14. April 1988*. Wien und München: Doblinger. S. 11-41.
- Wieland, Renate (2003): *Forschendes Üben*. In: *EPTA-Dokumentation 2002/2003. Der Schüler im Mittelpunkt. (EPTA. Beiträge des Kongresses in Wetzlar 2002 und des Seminars in Düsseldorf 2003. Hrsg. v. der Sektion der Bundesrepublik Deutschland)*. Düsseldorf: Staccato-Verlag. S.20-38.
- Wolf-Lategahn, Helene (1931): *Musizieren im Klavierunterricht unter Anwendung der Tonika-Do-Lehre. Anleitungen und Anregungen für den Klavierlehrer*. Berlin: Chr. Friedrich Vieweg GmbH.
- Weber, Martin (1999): *Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik*. In: Knolle, Niels (Hg.): *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. (Musikpädagogische Forschung. Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. Band 20)*. Essen: Die Blaue Eule. S. 9-37.
- Wehner, Ernst Georg (1990): *Geschichte der Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wiora, Walter (1932/33): *Skizze über die Entwicklung der Klavierpädagogik und ihre gegenwärtige Situation*. In: *Die Musikpflege*. 3.Jg. S.133-140.
- Woehl, Waldemar (1927): *Klavierbuch für den Anfang*. Wolfenbüttel und Zürich: Mösseler.
- Ziegler, Beata (1928): *Das innere Hören als Grundlage einer natürlichen Klavierspiel- Technik*. München: Max Hieber.

Dr. Silke Kruse-Weber  
 Orleansstr. 51  
 81667 München  
 Email: s.kruse-weber@lrz.uni-muenchen.de

## **Präsentative Forschungsmethoden zur Untersuchung von Musikinstrumentenpräferenzen in Schulen**

Was macht ein Musikinstrument so attraktiv für Kinder und Jugendliche, dass sie es gerne spielen wollen? Welche Rolle spielt dabei die auditive gegenüber der visuellen Musikinstrumentenwahrnehmung? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Anziehungskraft eines Musikinstrumentes und seiner sozialen Wahrnehmung, d. h. seinen ihm zugeschriebenen soziokulturellen Images als männlich oder weiblich, als „in“ oder „out“, als jugend- oder erwachsenenspezifisch? Diesen Fragen ging eine Studie zur Musikinstrumentenpräferenz von Schülerinnen und Schülern nach (Burr 2002, 2003). Die Studie knüpft an bisherige Ansätze zur Erforschung der Musikinstrumentenpräferenz an (Abeles & Porter 1978, Bruce & Kemp 1993, Delzell & Leppla 1992, Griswold & Chrobak 1981, O'Neill & Boulton 1996, Repacholi & Pickering 2001), insbesondere aber an den Ansatz von Scheuer (1988), und geht forschungsmethodisch neue Wege, indem sie interaktive audiovisuelle Fragebögen einsetzt und mit experimentellen Designs verknüpft.

Es ist schwierig, musikalische Erfahrungen zu versprachlichen. Dies gilt auch für visuelle Erfahrungen, mit denen musikalisches Erleben meist – und das nicht erst seit dem Musikfernsehen – verknüpft ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei der Erforschung des Umgangs mit Musik auditive und audiovisuelle Erhebungsmethoden einzusetzen und sich nicht auf verbale Forschungsmethoden zu beschränken. Dies gilt umso mehr in Anbetracht der soziokulturellen Verschiedenheit des Umgangs mit Sprache. Die in der musikbezogenen Forschungsliteratur angeführten Gründe sollen hier im Einzelnen nicht wiederholt werden (vgl. z. B. Müller 2002 und die dort angeführte Literatur). Sie gelten gleichermaßen für die Erforschung des Musikerlebens, des musikalischen Geschmacks und der Musikinstrumentenpräferenzen; auf letzteres hat insbesondere Scheuer (1988, 44 ff) hingewiesen. Denn Musikinstrumentenpräferenzen beinhalten neben den realen Musikinstrumentenwahlentscheidungen u. a. ästhetische und Geschmacksurteile, auditive, visuelle und audiovisuelle Wahrnehmungsweisen, die Zuschreibung von Attraktivität und von sozialer Bedeutung (Images) an Musikinstrumente, an ihren Klang, an ihre Gestalt und an die Art, wie sie zum Klingen gebracht werden. Wir bezeichnen den Einsatz von Musikinstrumenten, Instrumentalisten, Hörbeispielen, Bildern und Videos bei der Erforschung von

Musikinstrumentenpräferenzen als präsentative Forschungsmethoden. Damit sind solche Methoden gemeint, die bei der Erhebung empirischer Daten, sei es durch Befragung, Beobachtung oder durch Experiment, über den Gebrauch diskursiver Symbolik hinausgehen und präsentative Symbole einsetzen, um Äußerungen und Entscheidungen der Befragten zu initiieren und zu untersuchen (Müller 2002). Dabei sollen die Befragten ihre Eindrücke von Musikinstrumenten, Musikerinnen und Musikern, Instrumentenklängen, -gestalten und -spielbewegungen wiedergeben können, ohne ihre Eindrücke ausschließlich verbal zu repräsentieren. Vielmehr erhalten sie durch die unmittelbare Präsentation audiovisuellen Materials die Möglichkeit, auf dieses direkt audiovisuell zu verweisen, wobei der verbalsprachliche Anteil ihrer Äußerung möglichst gering gehalten wird.

Im Folgenden wird zunächst die genannte Studie einschließlich ihres präsentativen Forschungsinstrumentariums und weniger ausgewählter Ergebnisse skizziert. Sodann werden einige Methodenprobleme der Musikinstrumentenpräferenzforschung dargestellt. Diese werden mit den Möglichkeiten multimedialer präsentativer Forschungsmethoden konfrontiert.

## **1 Eine empirische Studie zur Attraktivität des Saxophons bei Kindern und Jugendlichen**

Um seine Hypothese über die zunehmende Attraktivität des Saxophons bei Kindern und Jugendlichen zu überprüfen, befragte Burr (2002, 2003) 187 Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 20 Jahren nach ihrem Musikinstrumentenwahlverhalten und nach ihren Musikinstrumentenpräferenzen. Sowohl junge Instrumentalisten als auch Schülerinnen und Schüler, die kein Musikinstrument spielen, wurden am MultiMedia-Computer um ihre Beurteilungen von zehn Musikinstrumenten gebeten. Befragt wurden jeweils eine 6. und eine 9. Klasse der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums sowie ein Musik-Grundkurs und ein Musik-Leistungskurs.

### *1.1 Präsentative Forschungsmethoden*

Als Einflussfaktoren auf die Anziehungskraft von Musikinstrumenten wurden ihr Klang, ihre Spielbewegung, ihr Aussehen sowie Aspekte ihres soziokulturellen Images untersucht. Zehn Musikinstrumente (Saxophon, Klarinette, Querflöte, Trompete, Posaune, Akkordeon, Klavier, Keyboard, Violine und Gitarre)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Die Auswahl der Instrumente erfolgte anhand des Statistischen Jahrbuchs 2000 des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM 2001), in dem angegeben ist, wie häufig die



wurden in einem audiovisuellen Fragebogen im Rahmen eines experimentellen Designs präsentiert und von den Befragten nach ihrer Attraktivität eingeschätzt. Jedes der zehn Musikinstrumente wurde den Befragten anhand eines Klangbeispiels (vgl. Abb. 1), eines Bildes (vgl. Abb. 2, 3, 4) und einer Videosequenz (ohne Ton), die seine Spielbewegung darstellt (vgl. Abb. 5), präsentiert. Die Befragten beurteilten anhand von zehn Klangbeispielen, zehn Bildern und zehn Videosequenzen jeweils einzeln die Klänge, das Aussehen und die Spielbewegungen der Instrumente auf einer fünfstufigen Skala als anziehend oder abstoßend. Damit wurden Klang-, visuelle und Spielbewegungs-Präferenzen für Musikinstrumente unabhängig voneinander erhoben.

The image shows a digital questionnaire interface. At the top, a white bar contains the text 'Ich finde diesen Klang ...'. Below this is a dark grey area with a horizontal slider. The slider has two labels: 'anziehend' on the left and 'abstoßend' on the right. A vertical line is positioned on the slider, indicating a selection. Below the slider is a button labeled 'Wähle!'.

*Abb. 1: Attraktivität des Klangs*

einzelnen Instrumente im Rahmen des Musikschulunterrichts gespielt werden. Das Auswahlkriterium war die Häufigkeit der gespielten Hauptinstrumente, ausgenommen Schlagzeug und Gesang.



Abb. 2: Attraktivität des Aussehens

Ebenfalls wurde die Zuschreibung von Images an die Musikinstrumente untersucht: Werden die Instrumente als „jugendliche“, „erwachsene“, „männliche“ oder „weibliche“ Instrumente, als „In“- oder „Out“-Instrumente und als Instrument wahrgenommen, das die Befragten gerne spielen würden? Dafür wurden sie gebeten, einzuschätzen, wie anziehend oder abstoßend andere Jugendliche und Erwachsene den jeweiligen Klang, das jeweilige Aussehen und die jeweilige Spielbewegung beurteilen würden. Darüber hinaus wurde – ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala – gefragt, ob Klang, Aussehen und Spielbewegung der Musikinstrumente als eher männlich oder eher weiblich empfunden wurden (vgl. Abb. 3)

Desgleichen wurden über fünfstufige Ratingskalen während der Präsentation von Instrumentenbildern sowohl der Spielwunsch, als auch die Einschätzung des jeweiligen Musikinstruments als im Trend liegend („in“ – „out“) erhoben. Neben den Merkmalen der Musikinstrumente selbst wurden Geschlecht, Alter, Bildung, Freizeitverhalten und Musik- und Medienerfahrung sowie das musikalische und soziale Umfeld der Befragten als Einflussgrößen auf ihre Instrumentenpräferenzen erhoben. Mit Ausnahme des Fragenblocks über Medienerfahrung, der Visua-



Abb. 3: Gender-Image des Aussehens

lisierungen von Fernsehsendungen und Spielfilmen enthält, wurden hierbei verbale Fragen eingesetzt.

Die genannten vier Skalen über die Instrumentenklänge (Attraktivität für die Befragten selbst, Attraktivität für andere Jugendliche, Attraktivität für Erwachsene, Männlichkeit – Weiblichkeit) wurden jeweils unmittelbar nach dem Erklären jedes einzelnen Hörbeispiels erhoben, d. h. ohne jegliche visuelle Beigabe als weitere Repräsentation der Instrumente – sei es durch Nummern, durch Angabe der Instrumentennamen, durch Bilder, sei es durch Musikerinnen und Musiker, die die Instrumente spielen, und die ihrerseits ein bestimmtes Geschlecht repräsentieren. Bei der Erhebung der sechs Skalen über das Aussehen der Instrumente (die vier o. g. zuzügl. „in“ – „out“ und Spielwunsch) und der vier Skalen über die Spielbewegungen wurde entsprechend verfahren: Die Präsentationen und die Beurteilungen der einzelnen zehn Instrumentenbilder wie auch der zehn Spielbewegungsvideos waren nicht an die Präsentationen der Namen geknüpft. Lediglich das jeweilige Ranking danach basierte bei einer nochmaligen Präsentation der zehn Klänge (unmittelbar hintereinander), der zehn Bilder (gleichzeitig, vgl. Abb. 4) und der durch zehn Bilder gleichzeitig repräsentierten



Abb. 4: Instrumenten-Ranking nach dem Aussehen

Spielbewegungsvideos (vgl. Abb. 5) auf der Verknüpfung von Instrumentennamen mit Klang, Bild und Video. Dadurch entstanden drei Präferenzlisten (Rangfolgen) für die zehn Instrumente: eine für den Klang, eine für das Aussehen und eine für die Spielbewegung. Zusätzlich wurden mit einer weiteren Methode Musikinstrumentenpräferenzen erhoben, indem tatsächliche Entscheidungen darüber herbeigeführt wurden, ein bzw. zwei Musikinstrumente noch einmal zu hören. Dies geschah, indem die Befragten vor größeren Wortfragen-Blöcken zweimal die Gelegenheit erhielten, dafür eine Hintergrundmusik auszuwählen. Dabei wählten sie aus einer Liste von zehn Hörbeispielen aus, die jeweils eines der zehn untersuchten Musikinstrumente im Vordergrund enthielten. Die Hörbeispiele wurden durch zwei Angaben in der Liste repräsentiert: durch das Instrument und den Titel des Stücks. Mit der Wahl ihrer Hintergrundmusik legen die Befragten ihre Musikinstrumentenpräferenzen offen, weswegen wir hier von offenbarten Präferenzen ("revealed preferences")<sup>2</sup> sprechen (Müller 1995, 212). Diese können mit den unabhängig voneinander erhobenen visuellen, Klang- und Spielbewegungspräferenzen verglichen werden.

<sup>2</sup> Der Begriff wird in Anlehnung an die ökonomische Theorie verwendet (Krelle 1968, 67 ff).

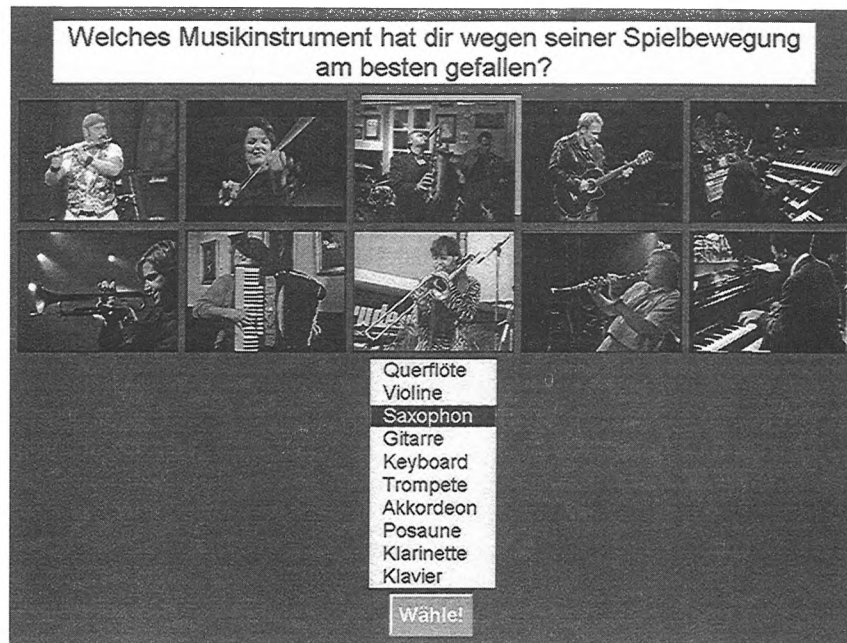


Abb. 5: Instrumenten-Ranking nach der Spielbewegung

Der Fragebogen war so aufgebaut, dass nach wenigen demographischen Fragen die klingenden Fragen zur Attraktivität der Instrumentenklänge gestellt wurden, gefolgt von verbalen Frageblöcken zum Hör- und Toleranzverhalten sowie zur Instrumentalsituation in der Familie. Daran schlossen sich die visuellen Frageblöcke zur Attraktivität des Aussehens sowie der Spielbewegung der Instrumente an. Experimentell variiert wurde, ob die Befragten zuerst den „Klangblock“ oder den „Bilderblock“ vorgelegt bekamen, d.h. es existierten zwei identische Fragebogenversionen als zwei experimentelle Bedingungen, in denen lediglich die Position des Klang- und Bilderblocks gegeneinander vertauscht waren.<sup>3</sup> Für die sich daran anschließenden Wortfragen-Blöcke konnten sich die Befragten zweimal für eine Hintergrundmusik entscheiden, die sie während des Beantwortens hörten. Innerhalb der Fragenblöcke wurde die Reihenfolge von Frage-Items, von Musikbeispielen, Bildern und Videos randomisiert, so dass jeder Befragte gewissermaßen seinen eigenen Fragebogen beantwortete.

<sup>3</sup> Die Zuordnung der Befragten zu den experimentellen Gruppen erfolgte zufällig. Darüber hinaus handelte es sich hier um einen Doppelblindversuch.

## *1.2 Ergebnisse*

Die Ergebnisse zeigen, dass beim Saxophon wie bei den Instrumenten Klarinette, Trompete und Posaune der Klang bedeutsamer für die Attraktivität ist als ihr Aussehen und ihre Spielbewegung. Der Klang des Saxophons war für die Befragten der attraktivste unter den Instrumentalklängen. Bemerkenswert ist die generelle Tendenz, dass alle Instrumentalklänge, außer derjenigen der Trompete, Posaune und des Akkordeons, von den Mädchen besser bewertet wurden als von den Jungen. Das Saxophon liegt bei den Befragten „im Trend“; seine Attraktivität steigt mit dem Bildungsniveau. Das Saxophon gilt bei den Befragten als generationsneutral. Es wird von Mädchen und Jungen als eher männliches Instrument erlebt, dessen Klang die Mädchen umso stärker anzieht, je weiblicher er ihnen erscheint, während er für die Jungen umso attraktiver ist, je männlicher er ihnen vorkommt. Insgesamt konnte insoweit ein starker Einfluss des Gender-Images der Instrumente auf ihre Attraktivität gezeigt werden, als Jungen und Mädchen Musikinstrumente umso mehr präferieren, je stärker sie diese als ihrem Geschlecht entsprechend wahrnehmen. Weitere Ergebnisse werden im Folgenden zu den jeweiligen Unterthemen präsentiert.

## **2 Methodische Probleme der Erforschung von geschlechtsspezifischen Musikinstrumentenpräferenzen**

Wir betrachten hier schwerpunktmäßig die Musikinstrumentenpräferenzforschung, soweit sie sich mit den geschlechterstereotypen Wahrnehmungen von Musikinstrumenten und Vorlieben für Musikinstrumente beschäftigt. In ihrem Forschungsüberblick über Musik und Gender legt O'Neill (1997) dar, dass trotz einiger Überschneidungen in den Instrumentalpräferenzen von Jungen und Mädchen die Präferenzen für Musikinstrumente sowie die Musikinstrumentenauswahl abhängig von Geschlechterstereotypen sind. Das bedeutet, dass selbst- und von außen auferlegte Restriktionen die Auswahl der Instrumente für Jungen und Mädchen reduzieren, wodurch ebenfalls ihre musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten, ihre Teilnahmemöglichkeiten an Instrumentalensembles und ihre Chancen für eine Karriere im Bereich der Instrumentalmusik eingeengt werden (O'Neill 1997, 51). Geschlechtsspezifische musikalische Praktiken korrespondieren mit Glaubensvorstellungen von Jungen und Mädchen über die Geschlechtsspezifität musikalischer Aktivitäten sowie mit gesellschaftlich gehegten Rollenerwartungen an das musikalische Verhalten von Jungen und Mädchen, von Männern und Frauen. Einer der musikalischen Bereiche, in denen geschlechtsbezogene Glaubensvorstellungen am stärksten wirksam sind, ist das Stereotypisieren von Musikinstrumenten (Dibben 2002, 121 f). In diesem Zusammenhang

werden insbesondere zwei Phänomene betrachtet, die zwar eng miteinander zusammenhängen, aber getrennt voneinander untersucht werden: die Gender-Stereotypisierung von Musikinstrumenten und die Geschlechtsspezifität von Musikinstrumentenpräferenzen. Mit dem ersteren ist die Stereotypisierung von Musikinstrumenten als männlich und weiblich gemeint. Das zweite Phänomen besteht darin, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Musikinstrumentenpräferenzen äußern.

## 2.1 „Männliche“ und „weibliche“ Musikinstrumente

### 2.1.1 Forschungsergebnisse

Die Zuschreibung von Männlichkeits- und Weiblichkeits-Attributen an Musikinstrumente ist in der Forschung vielfältig dokumentiert. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse aus vier Untersuchungen. Insbesondere aufgrund der verschiedenen Methoden, mit denen in den vier Studien die Ergebnisse gewonnen wurden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Abstände in den Skalen zwischen den Instrumenten gleich sind.

Studie	Männlich weiblich							
Abeles/ Porter 1978	Schlag- zeug	Posaune	Trompete	Saxophon	Cello	Klarinette	Geige	Flöte
Griswold/ Chroback 1981	Trompete		Große Trommel		Saxophon	Klarinette	Geige	Cello
Delzell/ Leppla 1992	Schlag- zeug	Posaune	Trompete	Saxophon	Cello	Geige	Klarinette	Flöte
Burr 2002	Posaune		Trompete	Saxophon	Klarinette	Geige	Flöte	

Tab. 1: Männliche und weibliche Instrumente

Allen Untersuchungen liegt jedoch bei der Erforschung der Männlichkeit und Weiblichkeit von Instrumenten das Konzept der Verortung von Musikinstrumenten auf einem „Männlich-Weiblich-Kontinuum“ zugrunde. Tabelle 1 dokumentiert, dass über alle vier Studien ein solches Kontinuum

sichtbar wird, in dem zwar die Positionen der Instrumente nicht immer identisch sind, jedoch jedes Instrument übereinstimmend als entweder männlich oder weiblich verortet ist.

Die Ähnlichkeit der Ergebnisse ist beeindruckend, obwohl die Erhebungsmethoden verschieden sind und dem Konstrukt eines „Männlich-Weiblich-Kontinuums“ in unterschiedlicher Weise gerecht werden. Dies soll im Folgenden ausgeführt werden.

### *2.1.2 Forschungsmethoden*

Das Forschungsinstrument von Abeles & Porter, das Delzell & Leppla ebenfalls anwendeten, besteht aus einem Instrumentenpaarvergleich: Um die Platzierung der acht Instrumente auf einem Männlich-Weiblich-Kontinuum festzulegen, wurde den Befragten ein Fragebogen vorgelegt, der die Liste aller 28 Paare der acht Instrumente enthielt. Für jedes Paar sollten die Befragten das männlichere Instrument einkreisen; die Befragten wurden gebeten, auf keinen Fall ein Paar zu vergessen. Damit wurde die Möglichkeit der Indifferenz der Befragten gegenüber der Männlichkeit-Weiblichkeit eines Instrumentenpaares wie auch die der gleichen Beurteilung eines Instrumentenpaares ausgeschlossen. Es kann vermutet werden, dass der Stereotypisierung von Musikinstrumenten Vorschub geleistet wird, indem ein Unterschied in der Männlichkeit-Weiblichkeit von Instrumenten angegeben werden muss, wo möglicherweise gar keiner gesehen wird. Darüber hinaus erscheint die Anweisung, in 28 Paarvergleichen das männlichere Instrument einzukreisen, als ermüdend und ggf. verwirrend, führt sie doch u. U. dazu, dass zwei als sehr weiblich empfundene Instrumente daraufhin verglichen werden, welches von beiden das männlichere sei. Daher erscheint der methodische Weg, die Befragten zu bitten, jeweils ein Musikinstrument auf einem Männlich-Weiblich-Kontinuum zu positionieren, als der direktere und einfachere Weg zum Männlich-Weiblich-Kontinuum als der Weg über 28 Paarvergleiche. Auch erscheint er als der statistisch sauberere Weg, da das Datenmaterial aus den Paarvergleichen ordinal skaliert ist, während daraus ein intervallskaliertes Männlich-Weiblich-Kontinuum konstruiert wird.<sup>4</sup>

Den direkten Weg der Verortung der einzelnen Musikinstrumente auf einer Männlich-Weiblich-Skala beschreiten Griswold & Chroback (1981) und Burr (2002), wobei erstere eine gerade Skalenweite (10) wählen, letzterer eine ungerade (5). Die ungerade Skalenweite ermöglicht es, mit der mittleren Skalenposi-

---

<sup>4</sup> Das statistische Verfahren, das Abeles & Porter (1978, 68) sowie Delzell & Leppla (1981, 96) übereinstimmend benutzen, um aus dem ordinal skalierten Datenmaterial der Paarvergleiche intervallskalierte Daten zu gewinnen, kann hier nicht diskutiert werden.



tion anzuzeigen, dass ein Instrument als weder männlich noch weiblich empfunden wird oder dass Indifferenz bezüglich der Männlichkeit bzw. Weiblichkeit des Instruments besteht. Demgegenüber schließt eine gerade Skalenweite diese Möglichkeiten aus und erzeugt stattdessen möglicherweise Artefakte, in diesem Fall Geschlechterstereotypen, indem Männlichkeits- oder Weiblichkeitszuschreibungen an Instrumente vorgenommen werden, auch wo die Befragten dies entweder für unangemessen halten oder indifferent sehen.

In allen angeführten Untersuchungen mit Ausnahme der von Burr werden Männlichkeits- und Weiblichkeitsattribute lediglich den Namen der Instrumente zugeschrieben. Das heißt, die bisherige Erforschung der zugeschriebenen Männlichkeit und Weiblichkeit an Musikinstrumente erfolgt nicht mit präsentativen Methoden. Demgegenüber sind in die oben dargestellten Ergebnisse der Burr-Studie (vgl. Tabelle 1) für jedes Instrument die Mittelwerte der drei getrennt erhobenen Männlichkeits-Weiblichkeits-Skalen für Klang, Aussehen und Spielbewegung eingegangen. Dabei sind die Positionen aller Instrumente, die Burr untersucht hat, identisch mit den Positionen auf der Männlich-Weiblich-Skala für den „reinen“ Klang der Instrumente. Als weiblich werden in allen drei Skalen die Instrumente Klarinette, Geige, Flöte verortet. Allerdings finden sich auch Unterschiede in den drei Skalen, auf die hier nicht eingegangen werden kann;<sup>5</sup> beispielsweise werden der Klang, nicht aber Aussehen und Spielbewegung von Keyboard und Klavier als weiblich empfunden. So ermöglicht das hier verwendete Forschungsinstrumentarium den Vergleich der Gender-Images, die mit den Instrumentenklangen, den Bildern und den Spielbewegungen assoziiert werden.

Ob die bisher dargelegten Forschungsmethoden die Stereotypen der Befragten selbst und damit die Selbst- und Fremdeinungen ihres musikalischen Verhaltensspektrums zu Tage fördern oder lediglich ihr Wissen über die in der Gesellschaft wirksamen Rollenstereotypen bzw. über die in der gesellschaftlichen Realität vorgenommene Verteilung von Musikinstrumenten auf die Geschlechter, ist eine Frage, der wir uns in den beiden nächsten Kapiteln widmen. Dabei sollen Studien darüber präsentiert werden, wie sich die stereotypen Männlichkeits- und Weiblichkeitszuschreibungen an Musikinstrumente in Geschlechterrollenerwartungen niederschlagen, wie Erwachsene sie an Kinder stellen und wie Kinder sie an sich selbst und andere Kinder stellen (vgl. 2.2). Sodann wird die Erforschung der geschlechtsspezifischen Instrumentenpräferenzen selbst in den Mittelpunkt gerückt (vgl. 2.3). Danach gehen wir auf die Frage ein, ob Stereotypisierungen der Instrumente bzw. geschlechtsspezifische Instrumentenpräferenzen dadurch aufgehoben werden, dass die Instrumente von Musi-

---

5 Auf die spezifischen Unterschiede der Spielbewegungsskala wird unter 2.4 eingegangen.

kerinnen und Musikern präsentiert und gespielt werden, die den Geschlechtsstereotypen zuwiderlaufen (vgl. 2.4).

## *2.2 Geschlechterrollen: Welches Instrument sollte ein Mädchen / ein Junge nicht spielen?*

Die Rollenerwartungen an das musikalische Verhalten von Jungen und Mädchen dokumentieren sich u. a. in Vorstellungen darüber, welches Instrument ein Junge / ein Mädchen spielen oder nicht spielen sollte. In einer weiteren Studie von Abeles & Porter (1978, Studie 1, 66 f) gaben Erwachsene an, zu welchen drei Musikinstrumenten sie einen fiktiven Sohn oder eine fiktive Tochter ermutigen würden. Die von den Befragten geäußerten Instrumentenpräferenzen wurden weder durch das Geschlecht der befragten Person noch durch ihre Musikerfahrungen beeinflusst, sondern durch das Geschlecht des Kindes. Dabei erhielten Trompete, Schlagzeug und Posaune die höchsten mittleren Ränge für Söhne, Flöte, Klarinette und Geige die höchsten mittleren Ränge für Töchter. Die Wahlentscheidungen für die geschlechtsspezifisch ausgewählten Musikinstrumente entsprechen dem Männlich-Weiblich-Kontinuum, wie Abeles & Porter es in ihrer Studie 2 durch die Befragung anderer Personengruppen gewannen (vgl. 2.1) und wie es sich ebenfalls durch andere Untersuchungen (vgl. Tabelle 1) ergab.

In zwei anderen Studien (Delzell & Leppla 1992, O'Neill & Boulton 1996) wurden Kinder selbst zu ihren gender-spezifischen Erwartungen an das Musikinstrumentenwahlverhalten von Jungen und Mädchen befragt: Delzell und Leppla (1992, Studie 2) ließen die von ihnen befragten 526 Viertklässler 28 Instrumentenpaarvergleiche der acht oben bereits genannten Instrumente danach vornehmen, welches Instrument aus dem Paar jeweils von einem Mädchen lieber gespielt werden würde und welches von einem Jungen. Im Gegensatz zu den oben dargestellten Paarvergleichen (vgl. 2.1) enthielten die hier verwendeten Fragebögen neben den Instrumentennamen Zeichnungen der Instrumente. Die vermuteten Instrumentenwahlen von Mädchen und Jungen unterscheiden sich erheblich ( $r = -.67$ )<sup>6</sup> (Delzell & Leppla 1992, 99). In einem weiteren Schritt setzten Delzell & Leppla diese „Prognosen“ über männliches und weibliches Instrumentenwahlverhalten in Beziehung zu den tatsächlich geäußerten Instrumentenpräferenzen der Befragten (ebd., Studie 2, Teil 3, 99 f). Die für Jungen vermuteten Instrumentenvorlieben korrelierten hoch mit den von Jungen tatsächlich geäußerten Vorlieben ( $r = .74$ ), bei den Mädchen stimmten die vermuteten weni-

---

6 Bei allen in diesem Abschnitt erwähnten Korrelationen handelt es sich um Spearman Rank-Korrelationen.

ger stark mit den tatsächlichen Präferenzen überein ( $r=.45$ ). Von Jungen für Jungen vermutete Präferenzen stimmten mit den tatsächlich geäußerten recht gut überein ( $r=.80$ ); die von Mädchen für Jungen vermuteten Vorlieben ebenfalls ( $r=.74$ ). Mädchen sagten die Präferenzen für Mädchen erheblich besser voraus ( $r=.69$ ) als den Jungen dies für die Vorlieben der Mädchen gelang ( $r=.21$ ). Eine mögliche Erklärung für die bessere Vorhersagbarkeit männlichen Instrumentenwahlverhaltens besteht darin, dass Jungen stereotyper wählen, d.h. sie entsprechen den Rollenerwartungen stärker als Mädchen (vgl. dazu weitere Befunde unter 2.3). Auf methodische Probleme wird unter 2.3.2 eingegangen.

O'Neill & Boulton (1996) befragten im Rahmen ihrer Interviews zur Musikinstrumentenpräferenz 153 Kinder im Alter von 9-11 Jahren danach, ob ihrer Meinung nach eines der sechs von ihnen beurteilten Instrumente Schlagzeug, Trompete, Gitarre, Klavier, Flöte, Geige nicht von einem Jungen bzw. nicht von einem Mädchen gespielt werden sollte. Mädchen und Jungen zeigten ähnliche Vorstellungen darüber, welche Instrumente für welches Geschlecht nicht in Frage kommen: Mädchen (48,6 %) und Jungen (44,4%) waren der Meinung, Jungen sollten keine Flöte spielen. Jeweils 44,4% der Mädchen und der Jungen sehen in der Gitarre kein geeignetes Instrument für Mädchen. Ein großer Teil der Mädchen (61,1%) und der Jungen (66,7%) teilt die Ansicht, dass Mädchen kein Schlagzeug spielen sollten, während keiner der Befragten äußert, Jungen sollten dies nicht tun. O'Neill & Boulton (1996, 177) führten 15-minütige Interviews durch, an dessen Ende getrennt danach gefragt wurde, ob ihrer Meinung nach eines der Instrumente nicht von Mädchen bzw. nicht von Jungen gespielt werden sollte. Die Fragestellung ermöglichte den Befragten, die betreffenden Instrumente selbst zu benennen oder ggf. keines zu benennen und ihre Entscheidung mit einer offenen Antwort zu begründen.

## *2.3 Geschlechtsspezifische Musikinstrumentenpräferenzen*

### *2.3.1 Forschungsergebnisse*

Geschlechtsspezifische Musikinstrumentenpräferenzen sind entsprechend der unter 2.1 behandelten Stereotypisierung von Musikinstrumenten sowie entsprechend der unter 2.2 dargestellten Erwartungen an Musikinstrumentenwahlen und -präferenzen so strukturiert, dass Jungen die als männlich und Mädchen die als weiblich stereotypisierten Instrumente bevorzugen. Somit erfüllen beide Geschlechter die an sie gestellten Geschlechtsrollenerwartungen, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß, wie im vorangegangenen Abschnitt bereits deutlich wurde.

Abeles & Porter (1978, Studie 3, 68 f) befragten 598 Kinder vom Kindergarten bis zur fünften Klasse zu ihren Instrumentalpräferenzen. Geschlechterstereotype

Musikinstrumentenpräferenzen zeigten sich im Kindergartenalter eher nicht und am stärksten ab Klasse 3. Sowohl Kindergartenjungen als auch Kindergartenmädchen neigten dazu, aus den oben bereits angeführten acht Instrumenten (vgl. 2.1) „männliche“ Instrumente (Schlagzeug, Posaune, Trompete, Saxophon) als diejenigen auszuwählen, die sie am liebsten spielen würden. Mit zunehmendem Alter änderten sich die Präferenzen der Mädchen in Richtung „weiblicher“ Instrumente (Flöte, Violine, Klarinette, Cello) und stabilisierten sich in der 3. und 4. Klasse, während die Jungen über die Altersgruppen hinweg die „männlichen“ Instrumente bevorzugten. Aufgrund der größeren Standardabweichungen von den mittleren Rangplätzen der gewählten Instrumente bei den Mädchen argumentieren Abeles & Porter, dass Mädchen aus einer größeren Vielfalt von Instrumenten auswählten, während Jungen nur aus der eingeschränkten Instrumentengruppe am Ende der maskulinen Skala wählten (1978, 74).

Eine Replikationsstudie der 3. Studie von Abeles & Porter nahmen Delzell & Leppla vor (1992, Studie 2, Teil 3, 98 f). Aus denselben acht Instrumenten ließen sie von 526 Viertklässlern diejenigen nennen, die sie am liebsten und am zweitliebsten spielen würden und dasjenige, das sie am allerwenigsten gern spielen würden. Die ersten beiden Wahlen bei den Jungen fielen im Wesentlichen auf das Schlagzeug (77,2%) und das Saxophon (62,5%), während die Mädchen eine breitere Auswahl trafen: Flöte (52,6%), Saxophon (38,7%), Klarinette (36,8%), Schlagzeug (36,4%). Geige oder Cello wollten die meisten Befragten am wenigsten gern spielen (60,6%).

Scheuer (1988, 118 ff) fand deutlich ausgeprägte Geschlechtsunterschiede: Mädchen bevorzugten Klavier und Geige, Jungen die E-Gitarre erheblich stärker als das jeweilige andere Geschlecht. Weniger starke Geschlechtsunterschiede wurden ebenfalls gefunden: Mädchen schätzen Gitarre und Klarinette etwas mehr als Jungen, Jungen präferieren Trompete und Posaune etwas mehr als Mädchen. Mit Ausnahme der Violine unterscheiden sich die geschlechtsspezifischen Präferenzen der Spielbewegung stärker als die des Klangs.

O'Neill & Boulton (1996, 175 ff) ließen in ihrer bereits erwähnten Untersuchung (vgl. 2.2) von den befragten Kindern sechs Musikinstrumente nach ihrem Spielwunsch in eine Rangfolge bringen. Die Wahl des am liebsten und des am wenigsten gern gespielten Instruments sollten die Befragten begründen. Klavier, Flöte und Violine wurden von den Mädchen besser platziert als von den Jungen. Gitarre, Schlagzeug und Trompete<sup>7</sup> wurden von den Jungen besser platziert als von den Mädchen. Die beliebtesten Instrumente insgesamt waren Klavier (37%),

---

<sup>7</sup> In der entsprechenden Tabelle (O'Neill & Boulton 1996, 175) hat jedoch das Klavier bei den Jungen einen höheren mittleren Rangplatz erreicht als die Trompete.

Flöte (33%), Gitarre (32%), Schlagzeug (28%). Die am häufigsten angegebenen Gründe für einen Spielwunsch sind das Mögen des Klangs (Mädchen: 47,2%, Jungen: 38,3%). Entsprechend ist ein wichtiger Ablehnungsgrund das Nicht-Mögen des Klangs (Mädchen: 38,9%, Jungen: 27,2%). Die Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, dass sich wenig geändert hat seit den Untersuchungen von Abeles & Porter und anderen, was geschlechtsspezifische Musikinstrumentenpräferenzen angeht, und dass sich Flexibilisierungen in Bezug auf Musikinstrumentenpräferenzen nicht in derselben Weise vollzogen haben wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise bei den geschlechtsspezifischen Präferenzen für Sportarten (O'Neill & Boulton 1996, 180).

In Burrs Studie zeigten sich folgende geschlechtsspezifische Instrumentenpräferenzen: Klangfavorit bei den Mädchen ist das Klavier (31,7%), gefolgt von Saxophon (28%) und Querflöte (14,6%). Bei den Jungen ist der Klangfavorit das Saxophon (27,6%), gefolgt von Keyboard (21,9%) und Klavier (12,4%). Der Instrumentenfavorit dem Aussehen nach ist bei den Mädchen das Klavier (34,1%), gefolgt von Saxophon (17,1%), Keyboard (17,1%) und Querflöte (13,4%). Bei den Jungen ist der Favorit das Keyboard (29,5%), gefolgt von Saxophon (24,8%) und Gitarre (15,2%). Insbesondere aber wurde hier herausgefunden, dass Instrumente umso attraktiver gefunden werden, je mehr sie von den Befragten selbst als dem eigenen Geschlecht entsprechend wahrgenommen werden.

Repacholi & Pickering (2001) befragten 314 Kindergartenkinder und Viertklässler, um die Gender-Typik der Musikinstrumentenpräferenz von Kindergartenkindern und Viertklässlern zu vergleichen. Das meist gewählte Instrument war bei den Jungen das Schlagzeug (31%) und bei den Mädchen die Violine (38%). Über die Hälfte der Viertklässlerinnen, jedoch nur 25% der Kindergartenkinder und der Viertklässler, wählten ein geschlechtsuntypisches Instrument (hierbei handelt es sich allerdings um nicht-signifikante Unterschiede). Die Jungen wählen also eher geschlechtstypische Instrumente. Darüber hinaus zeigt dieser Trend, dass Mädchen an Flexibilität gewinnen, je älter sie werden. Das audiovisuelle Forschungsinstrumentarium, das hier benutzt wurde, wird unter 2.4 dargestellt.

### 2.3.2 Forschungsmethoden

Um sicher zu gehen, dass jedes der 8 Instrumente den Kindern bekannt ist, verwendeten Abeles & Porter (1978, Studie 3) sowohl visuelles als auch auditives Material. Es wurden große Wandbilder von Instrumenten benutzt (Unterrichtsmaterial). Diese enthielten teilweise Fotos von Kindern, die die jeweiligen Instrumente spielen. Dabei stimmte das jeweilige Geschlecht mit den in Studie 2 erbrachten Stereotypen überein; die Fotos wurden mit der Nummerierung über-

klebt, um Beeinflussungen zu vermeiden. Bei den auditiven Präferenzen wurden zwei Faktoren speziell berücksichtigt: es wurde auf allen Instrumenten dieselbe Melodie im gleichen Tempo gespielt. Um den Kindern die Antwort zu erleichtern, enthielt der Antwortbogen Zeichnungen und Namen der Instrumente in der zufälligen Reihenfolge, in der die Instrumente während der Studie präsentiert wurden. Beim Hören wurde das jeweilige Plakat hochgehalten und durch den Raum getragen. Die Kinder mussten alle 8 Beispiele abwarten und dann den Namen des Instruments einkreisen, das sie am liebsten spielen würden, wenn sie die Chance dazu hätten.

Die zentrale methodische Idee der Studie von Delzell & Leppla (1992, Studie 2, Teil 3) bestand darin, den Viertklässlern die acht Instrumente über Bilder, verknüpft mit den Instrumentennamen, zu präsentieren. Instrumentenposter ohne Musiker wurden an die Tafel geheftet. Sofern die Poster Abbildungen von Musikern enthielten, wurden diese überklebt, da alle abgebildeten Musiker männlich waren. Lediglich bei Geige und Cello beließ man die Fotos, um die Größenverhältnisse anzuzeigen. Teil 1 dieser 2. Studie bestand aus einem Quiz, wobei in einen Fragebogen mit Instrumentenzeichnungen die Instrumentennamen eingetragen werden sollten. Damit sollte die Namensicherheit hergestellt werden. Danach wurden die Instrumentennamen an die Poster geheftet. Während der gesamten Befragung hingen die Poster mit den Instrumentennamen an der Tafel.<sup>8</sup> Im 3. Teil wählten die Schüler aus acht Musikinstrumenten aus, welches sie am liebsten, am zweitliebsten und am wenigsten gern spielen würden. Sie begründeten ihre 1. Wahl und ihre Ablehnung nach einer offenen Frage. Warum nicht mit Klangbeispielen geforscht wurde, wird damit begründet, dass Einflüsse eventueller Klangbeispiele für die nachfolgende Erfassung von Präferenzen zu befürchten seien (Delzell & Leppla 1992, 102). Insbesondere, da bei der Darstellung von Forschungsergebnissen die Vorrangigkeit des Klangs für die Instrumentenvorliebe betont wird, ist es überraschend, dass die Autoren auf diese Weise argumentieren.

Ebenso benutzten O'Neill & Boulton (1996) ausschließlich Bilder der Instrumente. Die Bilder (ohne Musiker) wurden in der Reihenfolge „Querflöte, Violine, Schlagzeug, Trompete, Klavier, Gitarre“ präsentiert und von den Befragten nach ihrem Spielwunsch geordnet.

Scheuer (1988) erhob im Gegensatz zu allen vorherigen Untersuchungen erstmalig auditive getrennt von visuellen Instrumentenpräferenzen. Ihm ging es darum,

---

<sup>8</sup> Im 2. Teil dieser Studie beantworten die Schülerinnen und Schüler demografische Fragen und Fragen zum musikalischen Hintergrund. Der 4. Teil der Studie, in dem die Befragten Vorhersagen über Instrumentenwahlen gleichaltriger Mädchen bzw. Jungen abgeben, wurde bereits unter 2.2 dargestellt.

den „zu untersuchenden Faktor von allen anderen Faktoren zu isolieren“ (Scheuer 1988, 49). Dennoch trennt er in den eigens produzierten Videos die Spielbewegungen nicht vom Klang, da Spielbewegungen ohne Ton auf den Zuhörer „komisch“ (ebd.) wirkten.

Demgegenüber untersuchte Burr alle drei Faktoren des Instrumentalspiels – Aussehen, Klang und Spielbewegung – getrennt voneinander. Indem Burr jedes einzelne Instrument von den Befragten auf einem Männlich-Weiblich-Kontinuum verorten ließ, wurde es möglich, Korrelationen zwischen Attraktivitäts- und Gender-Zuschreibungen an jedes einzelne Musikinstrument zu betrachten. Darüber hinaus ist dies die einzige Untersuchung, in der die Gender-Zuschreibung an die Musikinstrumente durch die Befragten selbst vorgenommen wurde.

#### *2.4 Chancen zum Aufbrechen der Stereotypen?*

Es stellt sich die Frage nach den Bedingungen, unter denen Geschlechtsstereotype gegenüber Musikinstrumenten weniger stark auftreten als in den hier referierten Untersuchungen und wie diese Bedingungen zu untersuchen sind. In der Studie von Burr weichen die Männlichkeits-Weiblichkeits-Positionen der Instrumente auf der Klangskala in folgender Weise teilweise signifikant von denen auf der Spielbewegungsskala ab: Ist beim Klang bzw. Aussehen der Instrumente eine eher weibliche oder männliche Zuschreibung vorhanden, so wird diese für die Spielbewegungen verstärkt, wenn diese von gleichgeschlechtlichen Musikern ausgeführt werden, und abgeschwächt, wenn die Spielbewegungen von Musikern des anderen Geschlechts gespielt werden. Hier kann nur vorsichtig von einer Tendenz gesprochen werden, da in der Burr-Studie das Geschlecht der Musiker in den Spielbewegungsvideos wegen des damit verbundenen Aufwandes nicht kontrolliert als experimentelle Bedingung eingesetzt werden konnte. Ein solches Experiment führten jedoch Repacholi & Pickering durch (2001); die bei Burr gefundene Tendenz stimmt mit ihren Ergebnissen überein (Repacholi & Pickering 2001, 629 ff).

Um zu untersuchen, ob Musikinstrumentenpräferenzen durch gegen-stereotype Musikerinnen und Musiker beeinflussbar sind, führten Pickering und Repacholi (2001)<sup>9</sup> ein Experiment mit Instrumentenspiel-Videos durch. Sie setzten dieselben acht Musikinstrumente ein wie Abeles & Porter (vgl. Tabelle 1).<sup>10</sup> Es wurden drei Videotapes als drei experimentelle Bedingungen hergestellt, wobei jedes aus denselben vier „männlichen“ (Trommel, Saxophon, Trompete, Posaune) und vier

---

<sup>9</sup> Zur Stichprobe vgl. 2.3.1.

<sup>10</sup> Australische Erwachsene beurteilten in einer Pilotstudie die Instrumente als männlich oder weiblich und bestätigten dadurch die bisherigen Forschungsergebnisse, vgl. Tabelle 1.

„weiblichen“ (Flöte, Violine, Klarinette, Cello) Instrumenten bestand. Jedes Video enthielt die acht Instrumente in derselben zufälligen Reihenfolge, und es wurde immer der gleiche Musikausschnitt gespielt. Im Video „stereotyped“ wurden männliche Instrumente von männlichen Musikern gespielt, weibliche von weiblichen. Im Video „counter-stereotyped“ wurden männliche Instrumente von weiblichen Musikern gespielt und umgekehrt. Im Video „control“ wurden alle Instrumente als Bild ohne Musiker gezeigt. Die Musiker waren acht männliche und acht weibliche Gymnasiasten im Alter von 14 bis 17 Jahren, die Schuluniformen trugen. Die Musikinstrumente waren im Befragungsraum vorhanden und konnten während der Videopräsentation von den Befragten wahrgenommen werden. Sie waren in derselben Reihenfolge aufgebaut wie in den Videos. Um den Gruppeneinfluss auszuschalten, wurden den Kindern die Instrumente einzeln präsentiert. Eine Frau und ein Mann zeigten jedem Kind einzeln sein ihm zufällig zugeordnetes Video und ließen es danach auf das Instrument zeigen, das es am liebsten spielen würde. Das Kind durfte dann das Instrument ausprobieren. Der mit der Anwesenheit zweier Erwachsener gegebene Interviewereinfluss wird allerdings nicht diskutiert. Die „stereotyped“ und die „control“ Gruppe unterschieden sich nicht im Hinblick auf ihr Verhältnis von geschlechterkonsistenten, (stereotypen), und -inkonsistenten (nicht-stereotypen) Instrumentenwahlen. In der „counter-stereotyped“ Gruppe wurden mehr geschlechtsinkonsistente Instrumente gewählt als in den beiden anderen Gruppen. Insgesamt wählten die Jungen eher den Stereotypen entsprechende Instrumente als Mädchen.

### 3 Resumé

Die Erhebungsinstrumente in den dargestellten Studien sind mit wenigen Ausnahmen durch die Anwendung präsentativer Forschungsmethoden gekennzeichnet, sei es durch die Verwendung von Klängen, Bildern oder Videos, letztere nur bei Scheuer (1988) und Repacholi & Pickering (2001). Die teilweise ausführliche Darstellung der verwendeten Forschungsmethoden macht deutlich, mit welchem Aufwand präsentative Methoden verbunden sind. Während es in den Studien von Abeles & Porter (1978) sowie von Delzell & Leppla (1992) einen erheblichen Aufwand erfordert, die kompetente Zuordnung von Instrumentennamen zu Klängen und Bildern durch die Befragten sicher zu stellen, entfällt dieses Problem nahezu völlig in dem hier vorgestellten MultiMedia-Erhebungsinstrument (vgl. 1.1). Interviewer- und Gruppeneffekte werden dadurch reduziert, dass die Befragten direkt am Computer vom Computer befragt werden.<sup>11</sup> Reiheneffekte in

---

<sup>11</sup> Erfahrungen mit dem hier vorgestellten Fragebogen-Autorensystem in Schulen haben ergeben, dass Dritt- und Viertklässler problemlos damit arbeiten können. Kleinere Kinder



der Reihenfolge von Fragen, Items, Musikbeispielen, Bildern und Videos werden durch Zufallsanordnungen nur dann kontrolliert, wenn für jede befragte Person „neu gewürfelt“ wird. In den dargestellten Untersuchungen scheint das Problem des Reiheneffekts der Präsentation von Klängen und von Bildern, nicht nur von Fragen, durchaus präsent zu sein, denn die „einmalige Zufallsanordnung“ wird immer wieder erwähnt. Das Problem von Reiheneffekten wird jedoch mit einem einmaligen „Würfeln“ nicht gelöst; denn dieses führt dazu, dass alle Befragten die jeweiligen Fragen, Items, Klangbeispiele, Bilder und Videos in derselben Reihenfolge erhalten. Effekte dieser Reihenfolge, auch wenn sie zufällig entstanden ist, können durchaus auftreten. Angesichts der hier dargestellten, oft sehr durchdachten und aufwändigen Designs lässt sich ermesen, dass eine effektive Randomisierung nahezu unmöglich durchzuführen wäre, während eine Randomisierung der Fragen zur Kontrolle des Fragen-Reihen-Effekts in Computerbefragungen üblich ist.

MultiMedia-Befragungen erleichtern nun nicht nur den Forschern die Arbeit und verbessern die Qualität der Forschung. Sie kommen den Befragten entgegen, beispielsweise hinsichtlich ihrer kognitiven Kapazität: Acht Instrumentenklänge hintereinander anzuhören und mit gezeigten Bildern zu koordinieren, um anschließend den Namen des Instrumentes auf einem Blatt Papier einzukreisen, das man am liebsten spielen würde (Abeles & Porter 1978), stellt eine hohe kognitive Anforderung nicht nur für Kinder dar. Diese wird reduziert, wenn der Computer beispielsweise beim Musik-Ranking nicht nur Instrumentennamen präsentiert, sondern die Klänge noch einmal wiederholt.

Gegenüber dem in den genannten Studien betriebenen Aufwand erscheint es bemerkenswert, dass in der oben vorgestellten Forschungsliteratur selbst dort, wo präsentativ geforscht wird, nicht ausdrücklich dafür argumentiert wird. Eine fruchtbare Methodendiskussion in der musikpädagogischen Erforschung von Instrumentenpräferenzen setzte dieses jedoch voraus. Überraschend erscheint, dass die dargestellten Studien bei aller Methodenverschiedenheit eine relative Konstanz der Ergebnisse zu geschlechterstereotypen Instrumentenwahrnehmungen und -präferenzen aufweisen.

## Literatur

Abeles, Harold F. & Susan Yank Porter (1978): *The sex-stereotyping of musical instruments*. In: *Journal of Research in Music Education* 26. S. 65 - 75.

---

sind bisher nicht befragt worden, dies ist aber denkbar. Weil sie Assistenz brauchen, müssten Interviewereffekte in Kauf genommen werden.

- Bruce, Rosemary & Anthony Kemp (1993): *Sex-stereotyping in children's preferences for musical instruments*. In: *British Journal of Music Education* 10. S. 213 - 217.
- Burr, Martin (2002): *Zur Attraktivität des Saxophons. Eine empirische Untersuchung der Musikinstrumentenwahl von Kindern und Jugendlichen mit dem MultiMedia-Computer*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Burr, Martin (2003): *Musical Instrument Preferences: Gender-Images and Gender Differences*. In: Reinhard Kopiez, Andreas C. Lehmann, Irving Wolther and Christian Wolf (Hg.): *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM5)*. Hanover University of Music and Drama, 8 - 13 September 2003, Germany. S. 61 - 64.
- Delzell, Judith K. & David A. Leppla (1992): *Gender-association of musical instruments and preferences of fourth-grade for selected instruments*. In: *Journal of Research in Music Education* 40. S. 93 - 103.
- Dibben, Nicola (2002): *Gender Identity and Music*. In: David J. Hargreaves, Dorothy Miell & Raymond A.R. MacDonald (Hg.): *Musical Identities*. New York: Oxford University Press. S. 117 - 133.
- Griswold, Philip A. & Denise A. Chroback (1981): *Sex-role associations of musical instruments and occupations by gender and major*. In: *Journal of Research in Music Education* 29. S. 57 - 62.
- Krelle, Wilhelm (1968): *Präferenz- und Entscheidungstheorie*. Tübingen: Mohr.
- Müller, Renate (1995): *Neue Forschungstechnologien: Der Multimedia-Fragebogen in der musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschung*. In: *Rundfunk und Fernsehen* 2. S. 205 - 216.
- Müller, Renate (2002): *Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung: Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia*. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): *Musikpädagogische Forschung* Bd. 23. Essen: Die Blaue Eule. S. 225 - 244.
- O'Neill, Susan A. (1997): *Gender and Music*. In: Hargreaves, David J. & Adrian C. North (Hg.): *The Social Psychology of Music*. Oxford/ New York/ Tokyo: Oxford University Press. S. 46 - 63.
- O'Neill, Susan A. & Michael J. Boulton (1996): *Boys' and girls' preferences for musical instruments: a function of gender?* In: *Psychology of Music* 24. S. 171 - 183.
- Repacholi, Betty & Samantha Pickering (2001): *Modifying Children's Gender-Typed Musical Instrument Preferences: The Effects of Gender and Age*. In: *Sex Roles* 9. S. 623 - 643.
- Scheuer, Walter (1988): *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.

Renate Müller, Martin Burr  
 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,  
 Reuteallee 46  
 71634 Ludwigsburg  
 mueller\_renate@ph-ludwigsburg.de  
 burr\_martin@ph-ludwigsburg.de

## **Komposition als Gruppenprozess – erforscht mit qualitativen Methoden**

Pop- und Rockbands komponieren ihre Musikstücke häufig in einem kooperativen Gruppenverfahren. Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, diese kollektiven Kompositionsprozesse näher zu erforschen. Hierbei stellt sich zum einen die Frage, welchen Einfluss Gruppenstrukturen auf den Ablauf und die musikalischen Ergebnisse der gemeinsamen Kompositionstätigkeit haben. Zum anderen macht die verbale und musikalische Interaktion Komposition zu etwas von außen Beobachtbarem; daher können neue Erkenntnisse zur musikalischen Inspiration und Elaboration gewonnen werden. Dieses Verfahren wird im Gegensatz zu einer Erforschung von Komposition gesehen, die auf rein introspektiven Berichten von Komponierenden aufbaut (vgl. auch Sloboda 1985, 103).

Fünf lokale Pop- und Rockbands wurden beim Komponieren neuer Stücke beobachtet und mit einer Videokamera gefilmt; die Beobachtung erfolgte offen erkennbar im Rahmen einer unvollständigen Teilnahme (vgl. Dehn 1997, 51). Leitfadeninterviews mit allen Bandmitgliedern gaben zusätzliche Informationen über den musikalischen Werdegang der einzelnen und über ihre Einschätzung der Kompositionsprozesse in ihrer Band. Die beiden unterschiedlichen Methoden der Datengewinnung waren darauf angelegt, Komposition in Bands von zwei Blickwinkeln zu betrachten, welche sich zum Teil ergänzen, zum Teil durch Überschneidung Validitätskontrollen zulassen (vgl. Burgess 1984, 143-144, Dehn 1997, 34).

Die Leitfadeninterviews wurden transkribiert und mittels eines qda-Programmes (vgl. Kuckartz 1999) nach der Methode der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994) kodiert und ausgewertet. Aus ihnen wurde für jede Band und jedes Bandmitglied ein beschreibendes Porträt dargestellt, welches einerseits als Interpretationsrahmen für die gefilmten Kompositionsprozesse diente, durch einen Abgleich von Aussagen und Beobachtungen jedoch auch zur Validierung herangezogen werden konnte.

Eine besondere Herausforderung bestand in der adäquaten Auswertung der Videomitschnitte: Während die Dokumentation von teilnehmender Beobachtung durch Videomitschnitt heute nicht mehr als Seltenheit gilt, ist die Auswertung von derartigen Daten sowohl in der Musikwissenschaft wie auch in den Sozialwissenschaften bislang ein in der methodischen Literatur vernachlässigtes Feld;

bis auf wenige Ausnahmen (hervorzuheben ist hier die Untersuchung der Musikethnologin Burckhardt Qureshi, 1995, sowie die Studie von Rostvall und West, 2003<sup>1</sup>) werden zu Forschungszwecken gedrehte Beobachtungsvideos meist eher zu Dokumentationszwecken verwendet, als dass sie detailliert und nach einem standardisierten Verfahren ausgewertet werden (vgl. Heath 1997, 190).

Grundsätzlich müssen auch ungeschnittene Videoaufzeichnungen als subjektiv gewählte Ausschnitte aus der Realität verstanden werden, welche zwar real abgelaufene Prozesse abbilden, andererseits jedoch nur durch die Auswahlkriterien der Filmenden zustande kommen können (vgl. Petermann 1991, 228; Bergmann 1991, 216, Dehn 1997, 55-59). Auch der Einfluss der Kamera auf die Gefilmten muss bei der Auswertung reflektiert werden (vgl. Birdwhistell 1970, 147, Dehn 1997, 59-60). Daher ist eine Reflexion der Validität des Filmmaterials notwendiger Bestandteil jedes Auswertungsverfahrens. Dies sind jedoch nicht die einzigen Probleme, die bei dieser Methode reflektiert werden müssen.

Die Methoden der qualitativen Forschung befassen sich vornehmlich mit der Analyse von verbalen Daten (vgl. Bortz, Döring 1995, 295). Sind qualitative Daten, zum Beispiel filmisch dokumentierten Beobachtungen, zumindest zum Teil nicht-verbaler Natur, müsste ein standardisiertes Auswertungsverfahren es also möglich machen, dass diese entweder *wie* verbale Daten ausgewertet werden, oder aber regelgeleitet in verbale Daten umgewandelt (also transkribiert) und dann *als* verbale Daten ausgewertet werden können. In beiden Fällen erfolgt eine Interpretationsleistung der auswertenden Person, welche in der Regel weit über die hinausgeht, welche z.B. bei der Transkription und Kodierung von Interviews gefordert ist; Merrens erklärt: „In der Wissenschaftstheorie ist keine einfache Regel, die eine eindeutige Transformation von Ereignissen in Aussagen ermöglicht, entwickelt worden“ (1992, 217). Ein regelgeleitetes Verfahren, mit dem sich Beobachtungen eindeutig klassifizieren lassen, ist also für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Daten und Auswertung unbedingt erforderlich. Mangels methodischer Vorbilder wurde für die vorliegende Untersuchung eine Kombination verschiedener Verfahren direkt auf das Datenmaterial zugeschnitten.

---

<sup>1</sup> Die Studie von Rostvall und West (2003) lag während des Forschungsprozesses noch nicht vor, so dass sie nicht als methodisches Vorbild, wohl aber als nachträglicher methodischer Abgleich fungieren konnte.

## Transkription und Analyse des Datenmaterials

Die Transkription der Videoaufnahmen umfasste im Rahmen der vorliegenden Studie zunächst eine Transkription aller Dialoge und eine Deskription der signifikanten auditiven und visuellen Beobachtungen. Die visuelle Ebene diente hierbei zunächst vornehmlich als Verständnishilfe für die auditive Ebene (Musik und Dialoge); eine Interpretation von nicht-verbalen Beobachtungen wurde ausgeklammert, wo sie – mangels verbindlicher Regeln für eine derartige Auswertung – weitgehend spekulativ geblieben wäre (vgl. Merkens 1992, 217; Wallbott 1991, 233). Daher waren die auditiven Daten Schwerpunkt der Videoauswertung.

Die Transkription der Proben beinhaltete ihren zeitlichen Verlauf, welcher im Rahmen der Auswertung zunehmend präzisiert wurde: Mittels einer Transkriptionstabelle wurde die Probe in einzelne Handlungsabschnitte eingeteilt, welche einer Zeitleiste zugeordnet und jeweils mit einer beschreibend-systematisierenden Überschrift bedacht wurden. In einer Allzweck-Kommentarleiste wurden sowohl Bemerkungen und Kommentare vermerkt, als auch notiert, an welchen Stellen eine Notentranskription des entstehenden musikalischen Materials erfolgen sollte (vgl. Tab. 1). Die anfänglich in Anlehnung an die von Burckhardt Qureshis verwendeten ‚Videocharts‘ (1995, 143) geplanten Extra-Spalten für jedes Bandmitglied wurden als unzweckmäßig verworfen, da die Ebene der Interaktion zentrales Beobachtungsthema war. Zur weiteren Systematisierung wurde die ganze Probe in ‚Kapitel‘, also in größere Sinnabschnitte eingeteilt, welche sich am Verlauf und den Anforderungen des Kompositionsprozesses orientierten (Tab. 1).

Notentranskriptionen wurden an ‚Eckpfeilern‘ des Kompositionsprozesses vorgenommen, also an Stellen, an denen sich musikalische Komponenten veränderten oder ganz neue auftauchten. Hierbei erfolgte eine Konzentration auf auditive Beobachtungen, welche für den Kompositionsprozess von direkter Relevanz waren, also z.B. auf musikalische Vorschläge einzelner und auf Jamm- oder Verifizierungsprozesse mit der ganzen Band; allerdings wurden auch einige Beispiele von metamusikalisch-kommunikatorischer Relevanz transkribiert.

Aufgrund der so erstellten verbalen und musikalischen ‚Grob-Transkription‘ wurde der Hergang der Probe in seinem zeitlichen Verlauf beschrieben; anhand der Notentranskriptionen konnte die musikalische Entwicklung des Kompositionsprozesses aufgezeigt werden. Damit entstand ein allgemeiner Eindruck der in der Band verwendeten Kompositionsverfahren im Kontext der sich in der Probe darstellenden Gruppensituation.

Zeit	Titel	Handlung	Kommentar
<i>Kapitel 2: Suche nach einem Refrain und Ausarbeitung</i>			
34:00	Problem wird benannt	Bassist2 <sup>2</sup> : „Jetzt brauchen wir einen Refrain.“ Gitarrist/Sänger2: „Einen Re-frä-in. Den brauchen wir noch.“	
34:25	Orientierung am Text	Bassist2: „[???] den Text.“ Er sieht sich den Text für den Refrain an (hängt noch am Mikrostander). Gitarrist/Sänger2: „Also, Refrain ist das hier,“ zeigt auf das Textblatt. Bassist2: „Hm-hm.“ Gitarrist/Sänger2: „Glaube ich. Ja doch, das ist der Refrain.“	
34:40	Vorschlag 1: Akkordfolge wird vorgeschlagen und überprüft	Bassist2 probiert eine Akkordfolge aus, murmelt: „Nee, das ist zu billig. Bisschen einfach und Klischee.“ Gitarrist/Sänger2 grinst: „Das ist doch eine schöne Akkordfolge.“ Bassist2 spielt sie noch mal (H-G-D-A, H-G-D-D). Gitarrist/Sänger2: „Du glaubst, dass das hier...? Probieren. Wie hast du das gespielt?“ Bassist2: „Erst vier, und dann nachher drei.“ Beide spielen, Bassist2 mit C#-Übergang am Ende. Bassist2: „Und dann hier so ein klassisches-“ C#D-D-D-D- C#D-D-D (4 Takte). Gitarrist/Sänger2 grinst, fällt ein und spielt ‚rock’n roll‘-ähnlich auf C# und D. Beide lachen.	Einfluss der Hörgewohnheiten!  Transkription 5, 1-2 <sup>3</sup>
35:40	Vorschlag 1: Evaluation	Gitarrist/Sänger2: „Nee, das darf man nicht.“ Bassist2: „Ein klassisches Zitat.“ Gitarrist/Sänger2: „Also, harmonisch würde das hinhauen, glaube ich.“ Er spielt es, Bassist2 fällt ein, hängt 2 Takte ‚Wurmfortsatz‘ auf C#-D an, spielt es noch mal, verhaspelt sich im Schluss. Gitarrist/Sänger2: „Also...“ spielt das Ende – „Ich muss immer schmunzeln, wenn ich diese Akkordfolge höre, aber das ist völlig legitim. – Nee, es passt ja auch, ist ja auch gut.“	Einfluss der Hörgewohnheiten!

Tab. 1

Ein weiterer Auswertungsschritt war die Auswahl von kurzen, signifikanten Gesprächspassagen zur Bewertung von musikalischen Vorschlägen, welche einen besonderen Stellenwert in den beobachteten Proben einnahmen: Bei der Bewertung von Musik zeigte sich der Umgang der Bandmitglieder untereinander; Hierarchien, aber auch Methoden der Zusammenarbeit wurden deutlich. Zudem stellten gerade Bewertungsprozesse den Bezug zum musikalischen Referenzsystem der Bandmitglieder, ihren Hör- und Genreerfahrungen, dar. Eine genaue Analyse der relevanten Passagen sollte daher einen allgemeinen Eindruck zu Gruppenstrukturen verifizieren oder relativieren und die Band in ihrem musikalischen Kontext verorten.

<sup>2</sup> Zwecks Anonymisierung wurden die Namen der Bandmitglieder durch ihre Instrumentalistenbezeichnung und eine Nummer ersetzt, welche ihre Bandzugehörigkeit bezeichnet: Gitarrist/Sänger2 spielt also in Band 2 Gitarre und singt in dieser Band.

<sup>3</sup> Dieser Vermerk kennzeichnet, dass diese Musikpassage transkribiert wurde; die Transkription ist in diesem Text als Abb. 1 zu sehen.

Zu diesem Zweck wurden diese Bewertungspassagen mit den Methoden der Konversationsanalyse transkribiert und analysiert. Dieses Verfahren hat sich schon lange vor anderen Methoden der Sozialwissenschaft mit Beobachtungsvideos beschäftigt, welche hier nicht nur als soziologisch relevante ‚Daten‘ anerkannt sind (Bergmann 1991, 216), sondern als besonders geeignete Methode zur Beobachtung ‚natürlicher‘ Gespräche in ihrem ‚natürlichen‘ Kontext gelten: Filmaufnahmen bieten nicht nur einen großen Detailreichtum, sondern können auch wiederholt betrachtet werden und bieten damit einen hervorragenden Zugang zu menschlichem Verhalten (vgl. Heath 1997, 186, 189, 198; Jorgensen 1989, 103; Bowman 1994).

Konversationsanalyse analysiert, wie Menschen anhand von Kommunikation ihre Interaktion organisieren und dabei kollaborativ Verständigung schaffen, welche die Verwirklichung gemeinsamer Ziele erst möglich macht (vgl. Clark 1996, 32, 61-62; Goodwin 1996, 375, 384-385). Dies geschieht im Rahmen eines gemeinsamen sozialen Kontextes, welcher jedoch von den Kommunizierenden immer wieder erneuert wird; Status und Kompetenzen werden durch kommunikatives Verhalten ausgehandelt (vgl. Heath 1997, 186; Peräkylä 1997, 212-213; Heritage 1997, 169-172, 175-179).

Sprachlicher Austausch und damit die gemeinsame Bewerkstelligung von Verständigung ist stark an die sequenzielle Struktur von Sprache gebunden: Kommunikationsbeiträge beziehen sich in der Regel auf vorangehende Äußerungen (Heritage 1997, 162; vgl. Brüsemeister 2000, 242). Durch die Wiederverwendung, Ergänzung und Transformation vorhergehender Redebeiträge kreieren Menschen in Kollaboration mit ihren Gesprächspartnern ein Gespräch und geben ihm Bedeutung (Goodwin 1996, 374). Die Gesprächswirklichkeit ist somit „nicht einfach vorgegeben, sondern Produkt von Interaktionsprozessen“ (Brüsemeister 2000, 251, vgl. 236-237); durch die gemeinsame Konstruktion sozialer Wirklichkeit ist jede Kommunikation als kontextabhängig, aber vor allem in sozialer Hinsicht auch kontexterneuend zu verstehen (ebd., 244-245).

Die Konversationsanalyse einer Dialogtranskription basiert also auf dem Verständnis der kollaborativen Kreation von Kommunikation auf der Basis kultureller und eventuell institutioneller Normen, wobei sowohl Verständigung als auch sozialer Kontext von den Gesprächsteilnehmern gemeinsam geschaffen wird. Die Manifestation dieser Kollaboration wird in kleinsten sprachlichen und außersprachlichen Details gefunden (vgl. Brüsemeister 2000, 237-239). Daher erfolgte die Transkription der Dialoge nach einem bestimmten Notationsverfahren, welches neben den Wortäußerungen auch Aussprache, Betonungen, Pausen etc. notiert (vgl. z.B. Atkinson, Heritage 1984, IX-XVI); auch einer Miteinbeziehung kommunikationsrelevanter visueller Faktoren wie Blickkontakt, Gesten und Bewegungen konnte durch die Konversationsanalyse ein gewisser methodischer

Rahmen gegeben werden (vgl. Heath 1984, 248-249, Brüsemeister 2000, 236). Eine Besonderheit der vorliegenden Untersuchung war jedoch auch eine konversationsanalytische Betrachtung der musikalischen Äußerungen der Bandmitglieder.

Nach der Transkription wurden die ausgewählten Gesprächssegmente in Anlehnung an Heath (1997, 167) in von den Gesprächsteilnehmern gemeinsam konstruierte Sektionen aufgeteilt, in denen jeweils spezifische Gesprächsziele verfolgt werden. In einer Detailanalyse wurden alle Äußerungen des Gespräches daraufhin untersucht, wie die Bandmitglieder bei der Komposition ihres Materials vorgehen und inwiefern dies von sich im Gespräch manifestierenden hierarchischen Beziehungen zwischen Bandmitgliedern abhängt. Im Gegensatz zu der Grobtranskription der Probe, welche oft einen mehrstündigen Prozess auf wenige Seiten Text und Notenmaterial reduzierte, wurde hier sehr eng am Video selbst gearbeitet.

Die Auswertung der Videos setzte sich auch mit der Frage der Validität des Datenmaterials auseinander. Hierbei stellte sich die Frage, inwiefern die beobachteten Personen durch den Umstand der Beobachtung in ihrem Verhalten beeinflusst wurden. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass dies in gewisser Weise bei offener Beobachtung immer der Fall ist, doch besteht ebenso Grund zu der Annahme, dass Agierende die Anwesenheit einer Kamera nach einiger Zeit vergessen (vgl. Jorgensen 1989, 58-59; Bowman 1994; Gibbs et al. 2002). Daher wurde insbesondere bei den durch die Methoden der Konversationsanalyse ausgewerteten Gesprächssegmenten sichergestellt, dass die Bandmitglieder innerhalb dieser Passagen nicht zur Kamera blickten, da derartige Blicke ein sicheres Zeichen für dafür gewesen wären, dass die Beobachteten durch ihr Bewusstsein um die Beobachtung beeinflusst gewesen wären<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ein derartiger Blick kam in keiner der hier diskutierten Szenen vor; bei einer der anderen Bands hingegen wurde eine Szene ausgewertet, in der ein Bandmitglied überaus deutlich mit der Kamera interagiert. Bei dieser – hier nicht besprochenen Szene – wird deutlich, wie plausibel die Rückwirkungen der Beobachtung auf die Beobachteten sein können. Umso wichtiger war es, sicher zu stellen, dass dies bei den anderen intensiv ausgewerteten Szenen nicht der Fall war.



## Ein Beispiel für Konversationsanalyse und Interpretation: Band 2 - die erste Refrain-Idee von Bassist2 wird kommentiert

Das folgende Beispiel (Tab. 2) stammt aus einem Kompositionsprozess von Band 2. Diese bearbeitet ein von Gitarrist/Sänger2 mitgebrachtes halbfertiges Stück, das aus Intro und Strophe besteht, dem jedoch noch der Refrain fehlt. Um einen solchen zu finden, sucht die Band gezielt nach einer Idee. Hier präsentiert Bassist2 einen Vorschlag für eine Akkordfolge, welche die anderen Bandmitglieder dann im Kontext ihrer Hörerfahrungen bewerten. Das Beispiel kann in folgende Sektionen unterteilt werden: eine erste Bewertung der Akkordfolge als klischeehaft (Zeile 1-7), die musikalische Kommentierung bei der Umsetzung (Zeile 8-21) und eine weitere Bewertung nach der Umsetzung (Zeile 22-35).

Wie auch aus anderen Beobachtungen hervorgeht, ist für Band 2 Humor ein entscheidendes Werkzeug zur ‚Entschärfung‘ von Bewertungssituationen, welche immer mit der Gefahr eines potentiellen Gesichtsverlustes<sup>5</sup> einhergehen. Dass auch Bassist2 eine eventuelle negative Bewertung fürchtet, zeigt sich darin, dass er seinen Vorschlag mit extremem ‚hedging‘<sup>6</sup> vorstellt: Er spielt ihn, ohne ihn explizit als Vorschlag anzukündigen, erklärt ihn dann jedoch mit leiser, beiläufiger Stimme praktisch für unbrauchbar, wodurch erst explizit wird, dass es sich bei der Akkordfolge, die er gerade vor sich hingespielt hat, um einen potentiellen Vorschlag handelt (Zeile 1-3; vgl. Abb. 1). Daher meidet er einen Gesichtsverlust, indem er sich ambivalent äußert: Sollte sein Vorschlag zu stark kritisiert werden, kann er immer noch leugnen, die Akkordfolge überhaupt als Vorschlag gemeint zu haben.

Band 2  
Transkription: A. Rosenbruck

34:40

B2



The image shows a musical transcription for Bassist 2 (B2) at the 34:40 mark. It consists of two staves of music. The first staff shows a sequence of chords and notes, starting with a bass line and moving up. The second staff continues the sequence, showing more complex chordal structures and melodic lines. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and chord symbols.

Abb. 1: Band 2 – Refrainsuche: Die erste Idee von B2

<sup>5</sup> Vgl. auch die Definition von „face“ bzw. Gesichtsverlust bei Brown, Levinson (1978; 66-67, 70-76) bzw. ihre Ausführungen zu inhärent gesichtsbedrohenden Sprechakten sowie zu Konversationstechniken, um einen Gesichtsverlust bei Sprecher und Hörer zu vermeiden.

<sup>6</sup> Dieses englischsprachige Fachwort steht für das absichtliche Kleinmachen des eigenen (Rede-) Beitrages mittels abschwächend-entschuldigenden Bemerkungen.

1	Bassist2	<i>probiert eine Akkordfolge aus (H-G-D-A, H-G-D-D). (murmelt leise): „Nee, das ist zu billig. – – – Bisschen einfach und Klischee.“</i>
2		
3		
4	Gitarrist/Sänger2	<i>(grinst): „Das ist doch eine schöne <u>Akkordfolge</u>.“</i>
5	Bassist2	<i>spielt die Akkordfolge noch mal.</i>
6	Gitarrist/Sänger2:	<i>„Du glaubst, dass das da...?“ <i>Er spielt die Akkorde H und G kurz an.</i> „Probieren, eh. Wie hast du das gespielt?“</i>
7		
8	Bassist2:	<i>„Erst vier, und dann nachher drei, und dann [???].“</i>
9		<i>[__Spielt</i>
10		<i>die Akkordfolge. =</i>
11	Gitarrist/Sänger2	<i>[__Spiegelt</i>
12		<i>in seiner Haltung Bassist2, spielt die Akkordfolge mit, schaut Bassist2 dabei aufmerksam auf die Finger, hört kurz vor dem Schluss auf.</i>
13		
14		
15	Bassist2:	<i>= „Und dann hier so ein klassisches - „ C#D-D-D-D- C#D-D-D (4 Takte).</i>
16		
17	Gitarrist/Sänger2	<i>grinst, dreht sich, um sein Bodeneffektgerät zu treten, fällt ein und spielt ‚rock’n roll‘-ähnlich mit, wobei er leicht mitwippt. Beide lachen.</i>
18		
19		
20	Gitarrist/Sänger2:	<i>„Aber warum <u>nee</u>:, das <u>darf</u> man gar nicht.“</i>
21	Bassist2:	<i>„Ist doch ein klassisches Zitat.“=</i>
22	Gitarrist/Sänger2:	<i>= „Also, <u>harmonisch</u> würde das <u>hinhauen</u>, glaube ich.“ <i>Er spielt es.</i></i>
23		
24	Bassist2	<i>fällt ein, wiederholt die letzten zwei Takte auf C#-D, spielt die Akkordfolge noch einmal, verhaspelt sich im Schluss</i>
25		
26	Gitarrist/Sänger2:	<i>„Also...“ spielt das Ende – – (lacht) „Ich muss immer schmunzeln, wenn ich diese Akkordfolge, aber das ist völlig legitim, is ja. – Nee, es passt ja auch, ist ja <u>gut</u>.“ (Blick zu Drummer2) – – „Wie findest du den Teil?“</i>
27		
28		
29		
30	Drummer2:	<i>„Ja:, das ist <u>gewa:gt</u>, ne!“</i>
31	Gitarrist/Sänger2:	<i>„Ist ein <u>bisschen</u>, nur mal so, dass es wirklich zu Klischee ist – nee, weil ...“</i>
32		
33	Bassist2	<i>(murmelt): „Also, ich glaube, da kann man ganz gut was für den Gesang drauf machen.“</i>
34		
35	Gitarrist/Sänger2:	<i>„Ja ja:, – <u>stimmt</u>, – den habe ich aber noch nicht.“</i>

Tab. 2

Gitarrist/Sänger2 (Zeile 4) reagiert auf diese Ambivalenz ebenfalls mehrdeutig: Seine grinsend vorgebrachte Bemerkung, „das ist doch eine schöne Akkordfolge“, hat zweifellos einen ironischen Beiklang, kann jedoch von Bassist2 durch-

aus ermutigend verstanden werden. Dies erfolgt offensichtlich auch, denn dieser spielt die Akkordfolge gleich noch einmal (Zeile 5). So kann Gitarrist/Sänger2 seinem Mitmusiker Unterstützung bieten und den Kompositionsprozess voranbringen; gleichzeitig riskiert er jedoch nicht sein eigenes Gesicht, was eventuell der Fall gewesen wäre, wenn er die simple und ‚klischeehafte‘ Akkordfolge unambivalent als positiv eingestuft hätte. Diese Ambivalenz setzt er nach dem wiederholten Spielen von Bassist2 fort, indem er zuerst die Brauchbarkeit der Akkordfolge anzweifelt, dann aber seine Bereitschaft zum Ausprobieren des Vorschlags signalisiert und Bassist2 ermutigt, ihm seine Akkordfolge zu zeigen (Zeile 6-7). Die von ihm kurz angespielten Akkorde, die beiden ersten der Akkordfolge, haben hier ebenfalls eine Doppelfunktion: Direkt nach seiner anzweifeln den Bemerkung gespielt, schwächen sie diese ab, indem sie eine musikalische Rückverbindung zu der Idee von Bassist2 schaffen: Wenn Gitarrist/Sänger2 die Akkordfolge gänzlich ablehnen würde, würde er sie kaum anspielen. Andererseits weisen die beiden angespielten Akkorde auch voran auf seine Frage, wie Bassist2 die Akkordfolge gespielt hat: Gitarrist/Sänger2 zeigt damit, dass er dies zwar zum Teil schon weiß – bei der einfachen, ‚klischeehaften‘ Idee keine große Kunst. Seine anschließende Frage delegiert die Autorität jedoch zurück an Bassist2; somit hat Gitarrist/Sänger2 sowohl seine eigene musikalische Kompetenz bewiesen als auch die seines Mitmusikers bestätigt.

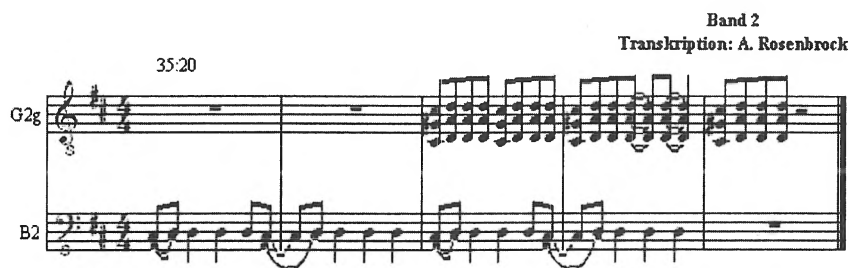


Abb. 2: Band 2 – Refrainsuche – „Rock’n’Roll-Faxen“

Während Bassist2 seine Akkordfolge erneut vorspielt, steht Gitarrist/ Sänger2 ihm gegenüber und spiegelt mit seiner Körperhaltung die Haltung des Bassisten. Sein Stoppen vor dem ‚Rock’n’Roll-Schluss‘ der Akkordfolge (vgl. Abb. 2) mag ein Verständnisproblem sein oder seine Weise, sich von diesem musikalischen Klischee zu distanzieren: Nachdem Bassist2 diese Passage bereits leicht ironisch als „klassisch“ bezeichnet hat (Zeile 15), treibt Gitarrist/Sänger2 deren Klischeehaftigkeit auf die Spitze, indem er musikalisch einen leicht übertriebenen Rock’n’Roll-Gestus annimmt – sowohl in dem, was er spielt, als auch durch das

Treten seines Effektgerätes und das Mitwippen (Zeile 17-19). So löst er sich auch in musikalischer und körperlicher Hinsicht davon, Bassist2 zu spiegeln. Beide Musiker haben durch diesen ‚meta-musikalischen Witz‘ eine Gelegenheit, zusammen zu lachen und somit Gemeinsamkeit zu schaffen. Auf dieser unproblematischen Ebene<sup>7</sup> kann dann Gitarrist/Sänger2 wieder seine Bedenken äußern; er tut dies mit einer Bemerkung, die schon grammatisch ambivalent ist, da er offensichtlich mitten im Satz von einer Frage zu einer Aussage wechselt (Zeile 20). Auch hierin kann man sein ambivalentes Verhältnis zu der zu bewertenden Akkordfolge sehen, welche sich letztendlich in der halbironischen Bemerkung „das darf man gar nicht“ manifestiert: Diese Bemerkung scheint natürlich stark übertrieben, da sie einen ‚Gesetzesbruch‘ suggeriert; die ‚Gesetze‘ sind jedoch offensichtlich ästhetischer Natur. Bassist2 scheint diese ‚Gesetze‘ auch anzuerkennen, führt jedoch eine ‚Gesetzeslücke‘ an: Sein Vorschlag ist ein „Zitat“ (Zeile 21).

Wieder relativiert Gitarrist/Sänger2 seine Aussage, indem er die Akkordfolge nun nicht mehr mit den ‚Gesetzen‘ der Ästhetik, sondern den ‚Gesetzen‘ der Harmonielehre bewertet – und diese befolgt die Idee von Bassist2 seiner Aussage nach. Nach erneutem Spielen der Passage widerspricht er sich zwei weitere Male: Er sagt, er müsse „schmunzeln“, wenn er die Akkordfolge höre (Zeile 20) und bezeichnet sie dann wieder als „legitim“ (Zeile 27). Nachdem er seine eigene Unsicherheit derartig deutlich und wiederholt zum Ausdruck gebracht hat, fragt er Drummer2 nach seiner Meinung (Zeile 28). Auch dieser äußert sich nicht eindeutig; sein in die Länge gezogenes „gewagt“ (Zeile 30) betont das Problem, zu dem er jedoch nicht eindeutig Stellung bezieht. Auch Bassist2 drückt das Dilemma noch einmal aus, gibt der Diskussion jedoch eine neue Dimension, indem er die Besingbarkeit der Akkordfolge erwähnt (Zeile 32-34). Seine sehr leise Stimme kann dahingehend gedeutet werden, dass auch er sich nicht eindeutig hinter seine eigene Idee stellen möchte. Auch hier relativiert und bestätigt Gitarrist/Sänger2 die Bemerkung von Bassist2 gleichzeitig (Zeile 35).

---

<sup>7</sup> Humor gilt als Technik, um mit einem Gesprächspartner Gemeinsamkeiten zu etablieren und somit Gesichtsverlust zu minimieren (Brown, Levinson 1978, 129-130). Auch Jefferson (1984, 348-351) sieht gemeinsames Lachen als etwas, das in manchen Gesprächen systematisch produziert wird, um problematische Situationen besser zu meistern.

Band 2  
Transkription: A. Rosenbrock

④ 38:35 - alle

Abb. 3: Band 2 – Refrain Version 1

Im Anschluss an das analysierte Gesprächssegment spielt die Band den Vorschlag von Bassist2, wobei sie spontan ein einfaches Arrangement inklusive Gesangsmelodie entwickelt (vgl. Abb. 3). Diese erste Version des Refrains wird dann jedoch wieder verworfen; eine ebenfalls von Bassist2 vorgeschlagene, zweite Akkordfolge wird letztendlich zum Refrain des Songs. Auf diesen singt Gitarrist/Sänger2 – trotz einer anderer Harmonienfolge – die Melodie des zuerst arrangierten Refrains; hierdurch ergeben sich harmonische Spannungen, die eventuell zum Reiz des Refrains beitragen. Somit hat die Umsetzung des ersten Vorschlags von Bassist2 eine Auswirkung auf die Entwicklung der Komposition, obwohl dieser Vorschlag später verworfen wurde.

Musikalische Vorschläge müssen sich in Band 2 offensichtlich einer ausgiebigen Bewertungen aussetzen; Bassist2 präsentiert seine Idee mit deutlichem ‚hedging‘, was darauf hinweist, dass er eine kritische Bewertung antizipiert. Das entscheidende Kriterium ist hierbei das ästhetische Urteil der Bandmitglieder, welches explizit im Kontext der gemeinsamen Hörerfahrungen und des daraus resultierenden Stils der Band gefällt wird; an der Urteilsbildung beteiligte sich dabei auch Bassist2 und hinterfragt damit auch seinen eigenen Vorschlag. Generell

lässt die intensive Diskussionsstruktur auf eine stark ausgeprägte Gleichberechtigung, aber auch auf eine starke Produktorientierung schließen: Wenn etwas nicht gefällt, wird es offen und manchmal schonungslos kritisiert; für persönliche Eitelkeiten scheint ebenso wenig Raum wie für persönliche Schwächen. Dies jedoch wird durch eine positive Grundatmosphäre erträglich gemacht:

Die bemerkenswerte Fähigkeit der Bandmitglieder, meta-musikalisch zu kommunizieren, kreiert in Verbindung mit Humor Gemeinsamkeiten und entschärft die gesichtsbedrohende Situation der Bewertung. Bandmitglieder müssen Kritik, aber keine Bloßstellung fürchten, da Machtkämpfe in der Band keine große Rolle zu spielen scheinen; die Musiker scheinen nicht nur um das eigene Gesicht, sondern zumindest in kritischen Situationen auch um das ihrer Mitmusiker bemüht zu sein. Die positive Atmosphäre und das stark ausgeprägte Gemeinschaftsgefühl in der Band werden in bestimmten Kommunikationssituationen aktiv und gemeinsam von den Bandmitgliedern geschaffen. Wichtig scheint hierbei jedoch das Bewahren der eigenen Schlagfertigkeit, wie an den zum Teil sehr raschen Kommunikationssequenzen zu sehen ist. Ohne eine gewisse Grundaufmerksamkeit, ohne ausgeprägte musikalische Kenntnisse in einem bestimmten Bereich und ohne die Bereitschaft, in der humoristisch-kritischen Atmosphäre der Band auch selbst einmal einzustecken, könnte niemand in dieser Band lange bestehen. Die Bandmitglieder sind also gleichberechtigt – so lange sie sich vor ihren Mitmusikern dessen würdig erweisen.

## **Abgleich mit den Interviews**

Die anhand der Videoaufnahmen gemachten Beobachtungen erfuhren im Rahmen der Auswertung einen Abgleich mit den Erkenntnissen, welche aus der Kodierung und Auswertung der Interviews gewonnen wurden:

Den Interviews ist zu entnehmen, dass sich die Mitglieder von Band 2 in vieler Hinsicht ähneln; alle sind mit einer Vorliebe für Punk, mit autodidaktischem Lernen und – zunächst – auch mit dem gleichen Instrument, nämlich Gitarre, in die Musik hineingewachsen. Zwei von ihnen kennen sich aus Kindertagen und spielen seit Jahren zusammen in Bands. Ihre gemeinsame Basis, so sagen sie, tut ihrem Zusammenspiel und dem Bandklima gut:

Bassist2: „Also, das ist auch die harmonischste Band, die ich je hatte, muss ich sagen – also, weil die musikalischen Vorlieben bei uns auch alle ziemlich gleich sind. Und alle den gleichen Werdegang haben, alle das gleiche Alter...“

Auch wenn sie weder mit Noten noch mit allen Feinheiten der musikalischen Fachsprache vertraut sind, so schildern sie ihre Kommunikation im Proberaum

doch als eine konstruktive und effektive. Diese bezieht Kommunikation sich häufig auf ihre Genreerfahrungen und ist nicht immer verbaler Natur:

Drummer2: „Aber das brauchen wir auch nicht, weil klar ist, was verlangt ist. Wenn Gitarrist/Sänger2 ein Stück anschlägt und das spielt, dann weiß jeder gleich, aha, das klingt so und muss so gespielt werden. Wir wissen es einfach, weil wir denselben Background haben und seit 15/20 Jahren diese Musik hören.“

Gegenseitige Kritik und Offenheit wird von den Bandmitgliedern explizit als wichtiger Aspekt ihrer Zusammenarbeit genannt:

Gitarrist/Sänger2: „Anfangs war das schon schwieriger, als man sich noch nicht so lange kannte. Die beiden kennen sich ja schon so lange wie – Tausende von Jahren. Bassist2 kannte ich seit wenigen Jahren, und Drummer2 kannte ich gar nicht. Anfangs ist die Hemmschwelle natürlich größer, sich gegenseitig zu sagen: ‚Das ist Scheiße.‘ Obwohl das natürlich Schwachsinn ist, aber das ist ja nun mal so und rein menschlich. Aber inzwischen ist das so, sicher, dass wir uns das so sagen, knallhart. Oder es sind ein paar Beckenschläge zu viel, dann sagen wir auch, ‚Das nervt tierisch, dieses Crash-Becken‘, oder so.“

Einen besonderen Wert legen sie auf Gleichberechtigung; jeder soll sich trauen dürfen, Kritik anzubringen.

Gitarrist/Sänger2: „Ich glaube, dass jede Band eine eigene Arbeitsdynamik hat. Und in Bands, wo es unangenehm wird, da spürt man, dass sich dort mitunter Hierarchien sich aufbauen, oder Leute sich nicht mehr trauen, was zu sagen. Es ist immer schön, wenn es möglich ist, in einer Band diesen Idealzustand herzustellen. Das ist so - nennt man das eine homogene Masse? - wo alle irgendwie auf einem Level gleichviel zu sagen haben. Und das irgendwie klappt.“

Über die gemeinsame Komposition äußern sich alle Bandmitglieder positiv; hervorgehoben wird die förderliche Wirkung des angenehmen Bandklimas.

Drummer2: „Aber im Moment bin ich auf jeden Fall zufrieden. Auch wie wir Stücke machen, und das Arbeitsklima ist auch gut. Wenn wir gute Stimmung haben, ist das Arbeiten an sich, an den Stücken, immer gut.“

Die Bandmitglieder erklären, sie seien alle am Kompositionsprozess beteiligt und schätzten die Beiträge der anderen, da dies die Qualität der Stücke hebe; gemeinsam komponierten sie alle besser als alleine:

Gitarrist/Sänger2: „So, wie man es sich im Kopf vorgestellt hat, wie es als fertiger Song klingen soll, ist es dann entweder gar nicht realisierbar oder würde in Wirklichkeit dann doch nicht so gut klingen. Wenn man versucht, so ein komplettes Stück zu schreiben, hat man ja auch dankbarerweise kompetente Mitmusikanten, die dann immer gute Einfälle haben, wie man das hinkriegt.“

Drummer2: „[...] das wird dann nachher zusammen ausgearbeitet. Und ich glaube, das ist halt so eine gewisse Qualität von den Stücken. Ich kenne das selber, wenn ich selber ein Stück mache, ist das meistens immer ein bisschen – irgendwas fehlt da dann noch, so ein gewisser Kick. Und den können die Leute, die sich das von außen anhören, da eigentlich am besten reinkriegen.“

Auch wenn Zitate außerhalb ihres direkten Zusammenhanges nur mit Vorsicht verwendet werden sollten (vgl. Hemming 2002, 41), so lässt sich mit dieser Zusammenstellung ein Eindruck des musikalischen Hintergrundes von Band 2 darstellen; da viele Zitate in dieselbe Richtung gehen, verdichtet sich der Eindruck: In Band 2 sind alle Bandmitglieder gleichberechtigt an einem aufwendigen, auf Hörerfahrungen bezogenen Bewertungsprozess beteiligt und gestalten so gemeinsam ihre Stücke. Zudem betonen sie, dass sie sich alle mit eigenen Ideen am Kompositionsprozess beteiligen.

Sämtliche Grundrichtungen der hier angeführten Aussagen decken sich mit den Beobachtungen aus dem Videobeispiel: Den Refrain zum Stück von Gitarrist/Sänger2 komponierte Bassist2; nach einem langen Bewertungsprozess wurde der hier thematisierte Vorschlag zwar verworfen, jedoch dafür ein zweiter Vorschlag von ihm umgesetzt. Alle Bandmitglieder sind an der Bewertung beteiligt; Drummer2 wird sogar explizit nach seiner Meinung gefragt. Während die Kritik am Vorschlag von Bassist2 relativ schonungslos ist, wird sie doch in einer sehr humorvollen Art und Weise vorgebracht, welche zudem eine Umsetzung nicht explizit ausschließt; die Stimmung bleibt positiv. Auch zeigt sich der enge Zusammenhalt in der Band in ihrer Art und Weise, mit Musik über Musik zu kommunizieren und an geteilte Hörerfahrungen anzuknüpfen<sup>8</sup>; die gemeinsame musikalische Basis ermöglicht ihnen, sich auch jenseits der Worte miteinander zu verständigen.

## Diskussion der Methode

Auch wenn hier nur ein kleines Fragment aus einem Fallbeispiel diskutiert werden konnte, wurden die Grundzüge der von mir verwendeten Methode illustriert; es wurde gezeigt, wie die Beobachtungsvideos der vorliegenden Studie multidimensional ausgewertet und im Kontext der Interviewaussagen verifiziert bzw. überprüft wurden. Die hier entwickelte Methode hat sich als dem Gegenstand angemessen erwiesen; gerade dadurch, dass die Videos auf mehr als eine Art und Weise ausgewertet wurden, waren weitere Validitätskontrollen möglich.

---

<sup>8</sup> Letzteres wird in anderen Beispielen derselben Band deutlicher als in dem vorliegenden; deren Diskussion würde jedoch den Rahmen dieses Textes sprengen.



Zu kurz kam in dieser Methodenbeschreibung die Darstellung der Analyse der transkribierten Musik, welche die musikalische Entwicklung im Rahmen der Gruppensituation nachvollziehbar macht. Da ein analytischer Vergleich von notierter Musik jedoch zu den Standardmethoden der Musikwissenschaft gehört, wurde hier auf eine nähere Erläuterung verzichtet. Allerdings ist die von den Bands entwickelte Musik nur zum Teil als Transkription nachzuvollziehen, während andere Aspekte, zum Beispiel der Sound der Band, für dieses Verfahren nicht zugänglich sind (vgl. Monson 1996, 94). Hier wiederum kann der Notentext nur durch eine verbale Beschreibung weiter illustriert werden; ein exaktes Notations- oder gar Analyseverfahren für Sound existiert (noch?) nicht. Dies wird als Defizit empfunden, welches jedoch kein Spezifikum der verwendeten Methode ist, sondern auf ein allgemeines musikwissenschaftliches Problem weist.

Eine universelle Methode zur adäquaten Auswertung von Beobachtungsvideos unter Berücksichtigung von direkt aus der gefilmten Interaktion hervorgehender Musik bleibt weiterhin ein Desideratum; vermutlich müssen vergleichbare Untersuchungen ebenso wie die vorliegende mit einem Methodencocktail arbeiten, welcher genau auf Datenmaterial und Forschungsfrage zugeschnitten ist. Allerdings zeigt die hier vorgestellte Studie, dass die systematische Analyse von nicht-verbalen qualitativen Daten mit klarem Musikbezug kein Ding der Unmöglichkeit ist.

## Literatur

- Atkinson, J. Maxwell; Heritage, John (Hg.) (1984): *Structures in Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press.
- Bergmann, Jörg R. (1991): *Konversationsanalyse*. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. S. 213-218.
- Birdwhistell, Ray L. (1970): *Kinesics and Context. Essays on Body-Motion Communication*. Norwich: Penguin.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bowman, Marcus (1994): *Using Video in Research*. In: *Spotlights - The Scottish Council for Research in Education*, 45 (1994) <<http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight45.html>>.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen (1978): *Universals in Language Usage*. In: Goody, Esther N. (Hg.): *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge [u.a.]: University Press. S. 56-289.
- Brüsemeister, Thomas (2000): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Burckhardt Qureshi, Regula (1995): *Sufi Music of India and Pakistan. Sound, Context and Meaning in Qawwali*. Chicago: University Press.
- Burgess, Robert G. (1984): *In the Field. An Introduction to Field Research*. Herts [u.a.]: Allen & Unwin.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using Language*. Cambridge: University Press.
- Dehn, Christopher (1997): *Die filmische Beobachtung als qualitative Forschungsmethode. Eine Untersuchung am Beispiel der Filmtriologie 'Turkana Conversations' von David und Judith MacDougall*. Veröffentlicht durch: Freie Universität Berlin, Institut für Soziologie.
- Gibbs, Graham R.; Friese, Susanne; Mangabeira, Wilma C. (2002): *Technikeinsatz im qualitativen Forschungsprozess*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2 (2002) <<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>>.
- Goodwin, Charles (1996): *Transparent Vision*. In: Ochs, E.; Schegloff, E.A.; Thompson, (Hg.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: University Press. S. 370-404.
- Heath, Christian (1997): *The Analysis of Face to Face Interaction Using Video*. In: Silvermann, David (Hg.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London [u.a.]: Sage. S. 183-200.
- Hemming, Jan (2002): *From Cultural Theory to Grounded Theory. Methodological Perspectives of Qualitative Research in Popular Music Studies*. In: Kärki, Kimi; Leydon, Rebecca; Terho, Henri (Hg.): *Looking Back, Looking Ahead. Popular Music Studies 20 Years Later*. (Tagungsband des IASPM. Hg. vom IASPM Norden.) Turku. S. 40-48.
- Heritage, John (1997): *Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data*. In: Silvermann, David (Hg.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London [u.a.]: Sage. S. 161-182.
- Jefferson, Gail (1984): *On the Organisation of Laughter in Talk About Troubles*. In: Atkinson, J. Maxwell; Heritage, John (Hg.): *Structures in Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press. S. 346-369.
- Jorgensen, Danny L. (1989): *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. Newbury Park, CA [u.a.]: Sage.
- Kuckartz, Udo (1999): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten: Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merkens, Hans (1992): *Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter*. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hg.): *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 216-247.
- Monson, Ingrid (1996): *Saying Something. Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago: University Press.
- Peräkylä, Anssi (1997): *Reliability and Validity in Research Based on Transcripts*. In: Silvermann, David (Hg.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London [u.a.]: Sage. S. 201-220.
- Petermann, Werner (1991): *Fotografie- und Filmanalyse*. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. S. 228-232.
- Rosenbrock, Anja (2002): *'Putting it together.' Betreiben Pop- und Rockbands Komposition?* In: Bonz, Jochen (Hg.): *Popkulturtheorie*. Mainz: Ventil. S. 133-153.
- Rostvall, Anna-Lena; West, Tore (2003): *Theoretical Perspectives on Designing a Study in Interaction*. In: Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C.; Wolther, Irving; Wolf, Christian (Hg.): *Experience: Music in Science - Science in Music. (Proceedings on CD-*

- ROM of the 5<sup>th</sup> Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences in Music [ESCOM].*) o.O.. S. 562-564.
- Sloboda, John A (1985): *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon.
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Walbott, Harald G. (1991): *Analyse der Körpersprache*. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. S. 232-236.

Anja Rosenbrock  
Schwalbenstr. 16  
26123 Oldenburg  
rosenbrock@uni-bremen.de

## Verlust oder Befreiung

### Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik

#### Hintergrund

Ausgangspunkt meiner Untersuchung ist die Tatsache, dass die musikalischen Aktivitäten der meisten Kinder mit dem Älterwerden drastisch abnehmen.<sup>1</sup> Auch unter den erwachsenen Instrumental-Lernenden scheint die Anzahl derer, die nach einiger Zeit frustriert aufgeben, recht hoch zu sein.<sup>2</sup> In der Literatur finden sich einige Hinweise darauf, dass Mädchen und Frauen ihre musikalischen Aktivitäten häufiger und schneller wieder aufgeben als Jungen und Männer.<sup>3</sup> Vor allem in der populären Musik stellen Instrumentalistinnen bis heute eine Randerscheinung dar,<sup>4</sup> inwieweit Lernabbrüche hier eine Rolle spielen, ist bisher m. W. nicht erforscht.

Viele AutorInnen beschreiben den Prozess, welcher letztendlich zum Abbruch instrumentaler Aktivitäten führt, als Zusammenspiel vieler Faktoren. So werden u.a. externe Aspekte wie die Übesituation, das musikalische Umfeld, Instrumentalunterricht,<sup>5</sup> sowie interne Aspekte wie etwa entwicklungspsychologische<sup>6</sup> bis hin zu hormonellen Faktoren<sup>7</sup> zum Gegenstand der Untersuchungen. Bei der empirischen Erforschung musikalischer Lernabbrüche und der Motivation zum Instrumentalspiel überwiegen bei weitem die quantitativ-statistischen Herangehensweisen. Bei meiner Literaturrecherche machte ich vor allem innerhalb der amerikanischen musikpsychologischen Forschung zwei Hauptstränge des Untersuchungsfokus aus: Ein Teil der empirischen Studien fragt nach dem Einfluss und

---

<sup>1</sup> Vgl. Zinnecker 1987; Jünger et al. 1994

<sup>2</sup> Vgl. Oerter & Bruhn 1998

<sup>3</sup> Vgl. Zinnecker 1987; Sonderegger 1996; Cornelißen 2000

<sup>4</sup> Vgl. Volke & Niketta 1994

<sup>5</sup> Vgl. Jünger et al. 1994

<sup>6</sup> Vgl. Bruhn 1989; Dollase 1992

<sup>7</sup> Vgl. Hassler 1998

dem Verhältnis extrinsischer und intrinsischer Motivation beim Musizieren.<sup>8</sup> Eine zweite Forschungsströmung steht in der Tradition der Leistungsmotivationsforschung.<sup>9</sup> Hier wird innerhalb der Attributionstheorie davon ausgegangen, dass die wahrgenommenen Ursachen von musikalischem Erfolg oder Misserfolg die Motivation maßgeblich beeinflussen.<sup>10</sup> Beide Forschungsströmungen finden sich auch im Rahmen der Fokussierung geschlechtstypischer Unterschiede musikalischer Motivation wieder.<sup>11</sup>

Bemerkenswerterweise werden hier musikalische Tätigkeiten auch außerhalb professioneller Zusammenhänge sehr häufig an den Kategorien "Erfolg" und "Misserfolg" gemessen. Musikalische Leistungsmotive jenseits der Parameter "Hoffnung auf Erfolg" und "Furcht vor Misserfolg", also ästhetische, emotionale, soziale Momente, Motive der Selbstfindung und Selbstverwirklichung, oder das von Csikszentmihalyi (1992) beschriebene autotelische Flow-Erlebnis, ein selbstvergessenes Aufgehen im eigenen Tun<sup>12</sup> spielen vermutlich eine ebenso große Rolle, sind aber wesentlich schlechter zu messen.

Die in den o.a. Studien zugrundeliegenden Parameter "Fähigkeit", "Erfolg" und "Leistung" beziehen sich durchgängig auf institutionellen Unterricht und entspringen eher dem traditionellen musikalischen Wertekanon. Da populäre Musik von einer großen Vielfalt und Dynamik verschiedener Erscheinungsformen und Musizierpraktiken gekennzeichnet ist, sowie immer noch zu großen Teilen autodidaktisch erlernt wird, lassen sich allgemeine Aussagen über motivationale Faktoren hier kaum treffen. Entsprechend sind z. B. auch Befunde, nach denen Musikerinnen stärkerer extrinsischer Motivation bedürfen als Musiker<sup>13</sup>, immer nur auf eine bestimmte Art von Musikpraxis zu beziehen und nicht automatisch auf populäre Musik zu übertragen.

Meine hier vorgestellte Untersuchung befasst sich mit der Frage, welche Erfahrungen und Lebensverläufe zum Abbruch poplarmusikalischer Aktivitäten bei InstrumentalistInnen führen. Ziel ist nicht nur die Analyse der individuellen Umstände und subjektiven Bedeutung des Lernabbruchs, sondern auch der strukturellen Bedingungen, die zum Abbruch führen. So können meine Ergebnisse u.a. Grundlage für instrumentalpädagogische Überlegungen sein.

---

<sup>8</sup> Vgl. z.B. Davidson et al. 1996; Hallam 1998

<sup>9</sup> Vgl. z.B. Legette 1998; Austin & Vispoel 1998

<sup>10</sup> Vgl. Weiner 1994

<sup>11</sup> Vgl. z. B. Schmidt 1995; Vogl 1993

<sup>12</sup> Vgl. Csikszentmihalyi 1992

<sup>13</sup> Vgl. Vogl 1993, 116; Bastian 1989, 124

## Methoden

Die direkte, quantitative Befragung von MusikerInnen nach der Motivation und den Motiven zum Musizieren stößt oft schnell an ihre Grenzen, da die Antworten meist unspezifisch ausfallen (z. B. "Spaß haben") und nur die Oberfläche von äußerst komplexen psychologischen Prozessen darstellen.<sup>14</sup> Aus verschiedenen Gründen kommt für die hier entwickelte Fragestellung ein quantitativer Ansatz mit einem hohen Grad an Standardisierung nicht in Frage: Es scheint nur schwer möglich zu sein, der vermuteten Komplexität der Zusammenhänge zwischen Lebenslauf und musikalischem Werdegang bzw. dem Lernabbruch gerecht zu werden, indem sie in Variablen aufgesplittet werden. Darüber hinaus ist die Gefahr einer a-priori-Stereotypisierung männlicher und weiblicher Verhaltensmuster bei der Formulierung standardisierter Fragen zum Thema Lernabbruch besonders groß. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung und um das Einbringen eigener Klischees weitestgehend zu vermeiden, ist eine möglichst offene Herangehensweise angebracht, wie sie qualitative Verfahren ermöglichen. Momentan führe ich offene Interviews mit Frauen und Männern durch, die über eine längere Zeit hinweg ein Instrument im Bereich "Jazz/Rock/Pop" gespielt haben, und die diese Aktivitäten aus motivationalen Gründen aufgegeben haben.

Da das Interesse am Lebenslauf hier relativ stark themenzentriert ist, kommt ein rein narratives Interview, bei dem die Interviewten über weite Strecken frei erzählen, und der Interviewer hauptsächlich nachfragt, um die Erzählung in Gang zu halten, nicht in Frage. Aufgrund der besonderen Sensibilität und des explorativen Charakters der Thematik ist andererseits eine zu starke Vorstrukturierung der Fragen unbedingt zu vermeiden. Dem narrativen Element ist innerhalb der Themensetzung so viel Raum wie möglich zu geben. Die thematischen Relevanzkriterien der Interviewten sind von primärem Interesse. Als Kompromisslösung zwischen narrativem und teilstandardisiertem Leitfaden-Interview bietet sich das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) an.<sup>15</sup> Den Begriff "problemzentriert" halte ich jedoch für problematisch. Instrumentale Lernabbrüche stellen im Ganzen gesehen möglicherweise ein musikpädagogisches oder musikkulturelles Problem dar, jedoch nicht unbedingt ein Problem für den einzelnen Interviewten. Ich plädiere daher für die Bezeichnung "themenzentriertes Interview".

Bei den von mir bisher durchgeführten Interviews zeigte sich die besondere Sensibilität des Themas. Musikpraxis stellt im Leben vieler Menschen eine sehr emotionale, die gesamte Persönlichkeit prägende Erfahrung dar und der Verlust der Lust am Musizieren (oder die Befreiung von der Last des Musizierens) folg-

---

<sup>14</sup> Einige Autoren empirisch-statistischer Studien erkennen dies einschränkend an, so z. B. Klüppelholz 1989; Pape & Pickert 1999, S.230

<sup>15</sup> Vgl. Witzel 1982

lich ebenso. Instrumentale Lernabbrüche sind oft verwoben mit grundlegenden persönlichen Krisen und lebensgeschichtlichen Brüchen. Nur eine flexible Interviewtechnik, die auf individuelle Gegebenheiten eingeht, kann diesen oftmals empfindlichen Punkten gerecht werden.

Der Forschungsansatz der *Grounded Theory* ist im Zuge einer möglichst offenen, explorativen Herangehensweise, wie sie hier erforderlich ist, besonders geeignet. In Abgrenzung zum quantitativen Forschungsparadigma, wo vorab formulierte Theorien und Konzepte durch die Datenerhebung verifiziert bzw. falsifiziert werden, soll hier Theorie aus den Daten heraus gearbeitet werden.

Die Erhebung und Analyse von Datenmaterial erfolgt verschränkt, d.h. es werden zunächst geringe Datenmengen erhoben und analysiert, indem Fragen an das Datenmaterial gestellt werden (dieser Prozess wird "Kodieren" genannt.) Es wird gefragt nach Bedingungen, Interaktionen zwischen den Akteuren, Strategien und Konsequenzen. Durch das Kodieren werden vorläufige Konzepte entwickelt, die sich durch immer neue Befragung der Daten langsam zu einer Theorie verdichten. Bleiben Fragen unbeantwortet, müssen neue Daten erhoben werden.<sup>16</sup>

Wie auch Kleining<sup>17</sup> für den heuristischen Ansatz beschrieb, wird der/die ForscherIn ermutigt, ja sogar aufgefordert, etwas Neues zu entdecken. Ausgegangen wird von einem (zwangsläufig subjektiven) Vorverständnis des Gegenstandes, das durch den Forschungsprozess überwunden werden soll, wobei sich der ursprüngliche Gegenstand verändern kann, d.h. die anfänglichen Vorstellungen von ihm treffen oft nicht mehr zu. Der Kurs der Untersuchung kann sich durch neu hinzukommende Erkenntnisse immer wieder ändern. Die Kriterien der Datenerhebung richten sich dabei nach den jeweils offenen Fragen ("theoretical sampling"). Diese Prämisse erscheint mir als eine wesentliche Voraussetzung dafür, etwas Neues zu entdecken und nicht nur die eigenen Ahnungen und Vorannahmen bestätigt zu sehen.

In diesem Sinne ist es auch erforderlich, eine große Streubreite unterschiedlicher Daten innerhalb der Themensetzung zu erheben, damit die entstehende Theorie einen möglichst großen Geltungsbereich hat. Werden durch erneute Datenerhebung und -befragung keine neuen Erkenntnisse gewonnen, ist die "theoretische Sättigung" erreicht.<sup>18</sup>

Im Rahmen der *Grounded Theory* werden zunächst durch den Prozess des Kodierens vorläufige Kategorien aus den Daten heraus entwickelt, die anhand neuer Daten verändert, weiterentwickelt oder auch wieder fallengelassen werden

---

<sup>16</sup> Vgl. Glaser & Strauss 1967

<sup>17</sup> Vgl. Kleining 1995

<sup>18</sup> Vgl. Glaser & Strauss 1967

können. Viele der Kategorien entspringen jedoch nicht ohne das Vorwissen der Forscherin von alleine den Daten. Bereits in der frühen Entwicklung der *Grounded Theory* erkannten die Autoren an, dass kein Forscher ein unbeschriebenes Blatt ist, also Daten immer nur aus seiner individuellen Perspektive analysieren kann.<sup>19</sup> Nach Strauss, der den Ansatz weiterentwickelte, kann das Kontext- oder Vorwissen der Forscherin als gleichberechtigte Datenquelle mit in die Analyse einbezogen werden.<sup>20</sup>

Der Forschungsansatz der *Grounded Theory* ist also auch mit der Methodik des themenzentrierten Leitfadeninterviews durchaus kompatibel. Kategorien, die durch den Leitfaden vorgegeben sind, erweisen sich bereits während des Interviews, spätestens aber bei der Befragung der Daten entweder als relevant oder werden fallengelassen und werden ergänzt durch Kategorien, die allein durch die Daten nahegelegt werden.<sup>21</sup>

## Ergebnisse

Aufgrund des frühen Stadiums meines Forschungsprojektes liegen bisher nur vorläufige Ergebnisse vor. Ich werde hier anhand einer von mir aus den Interviewdaten herausgearbeiteten zentralen Kategorie und ihrer Subkategorien a) meine Arbeitsweise im Sinne der *Grounded Theory* demonstrieren und b) erste vorläufige Erkenntnisse skizzieren. Als vorläufige Kategorien, die für den instrumentalen Lernabbruch eine Rolle spielen, erwiesen sich die Bereiche:

- Unterricht und Lernen
- Vereinbarkeit des Instrumentalspiels mit dem Alltag und etwaigen Umbrüchen und Veränderungen im Lebenslauf
- soziale Beziehungen
- Motivation zum Instrumentalspiel

Zentral ist der große Komplex der motivationalen Faktoren, der mit allen anderen Bereichen verwoben ist. Folgende motivationale Bereiche spielen bei den von mir interviewten Personen eine Rolle:

- Spaß/Spielfreude
- Identifikation/Selbstverwirklichung
- therapeutischer Nutzen
- soziale Motive
- Leistungsmotivation

---

<sup>19</sup> Vgl. Glaser & Strauss 1967, S. 54, 75

<sup>20</sup> Vgl. Strauss 1998, S. 36 f.; vgl. dazu auch Kelle 1996

<sup>21</sup> Vgl. Witzel 1996



Alle motivationalen Bereiche sind durch Überlappungen und zahlreiche Wechselwirkungen gekennzeichnet. Die hier vorgestellte Kategorie "Leistungsmotivation" erwies sich jedoch als zentral. Erstaunte mich bei meiner Literaturrecherche noch die starke Betonung des Leistungsaspektes innerhalb der Erforschung musikalischer Motivation, so zeigte sich in sämtlichen von mir durchgeführten Interviews der starke Einfluss dieses Wirkungskomplexes. Diese Tatsache ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass es sich bei meiner Stichprobe um LernabbrucherInnen handelt und nicht etwa um erfolgreiche MusikerInnen. Für den Lernabbruch haben Leistungsaspekte beim Musizieren also eine entscheidende Bedeutung. Ich habe nun die Subkategorien der Leistungsmotivation auf der Basis meiner Daten vorläufig miteinander in Beziehung gesetzt (siehe dazu auch das Diagramm am Ende dieses Kapitels).

Wenn Leistungsaspekte beim Musikmachen eine Rolle spielen, dann immer aufgrund der damit verbundenen (impliziten oder expliziten) Zielsetzung, die die musikalische Tätigkeit mit beeinflusst. Diese Ziele können selbst gesetzt oder von außen an die Interviewten herangetragen worden sein; zu unterscheiden wären dabei Fernziele und Nahziele (evtl. Etappenziele auf dem Weg zum Fernziel). Die Fernziele werden nicht immer als solche explizit formuliert, oft werden sie als "Traum" beschrieben und als unrealistisch erkannt (so z.B. der Traum, ein berühmter Musiker zu werden). Nichtsdestotrotz beeinflussen sie die Einschätzung des eigenen Leistungsstandes in Relation zum angestrebten oder erträumten Ziel. Die Bewertung der eigenen Leistung kann extern (als Fremdbewertung, z.B. durch Instrumentallehrer) oder intern erfolgen (auch hier gibt es, wie bei allen anderen Kategorien, Überlappungen und vielfältige Wechselwirkungen). Interne Bewertung, also Selbstbewertung, spielt bei den von mir Interviewten eine weit- aus größere Rolle als Fremdbewertung. Selbstbewertung kann erfolgen im Vergleich mit selbst erbrachten, früheren Leistungen oder im Vergleich mit externen Kriterien (z.B. Anforderungen bei der Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule) oder durch Vergleich mit den Leistungen anderer, der hier besonders zum Tragen kommt. Als eine Subkategorie des Vergleiches mit anderen kann die Konkurrenz gelten. Konkurrenz beinhaltet mehr aktive und interaktive Momente, z.B. das Annehmen oder Aufsuchen einer Konkurrenzsituation, somit auch die Annahme der dort aufgestellten Leistungskriterien. Konkurriert wird immer *um* etwas, häufig um die konkrete oder erwünschte Anerkennung durch MitspielerInnen, Eltern, LehrerInnen, Publikum etc. Konkurrenz und Vergleich mit den Leistungen anderer kommen bei den von mir Interviewten besonders im institutionellen Kontext zum Tragen. Oft werden institutionelle Angebote wie z.B. Instrumentalunterricht und Vorspiele bewusst genutzt, um die eigene Leistung besser einschätzen und steigern zu können.

So im folgenden Beispiel: Michael, 37, hat mit 15 angefangen, klassische Gitarre zu spielen, mit 16 E-Bass. Er träumt davon, "ein tierisch guter Bassist zu werden", und zieht ein Musikstudium ernsthaft in Erwägung, entscheidet sich jedoch dagegen, weil er seine musikalischen Fähigkeiten als zu gering einstuft. Nachdem er Bass anfangs autodidaktisch gelernt und mit Freunden eine Band gegründet hatte, beschließt er, Unterricht nehmen: *"Aber ich [...] war ehrgeizig und wollte mehr machen."* In der Musikschule tritt er der Big Band bei:

*"[...] Und da waren Leute drin, die ganz unterschiedlich weit waren und ein paar, die schon sehr gut spielten, die vor allem auch Jazz improvisieren konnten, [...] und ich war dabei erst, das zu lernen. Also, technisch wär das kein Problem für mich gewesen, aber dann über irgendwelche Kirchentonleitern zu improvisieren und so, Walking Bass, da war ich ganz am Anfang und kam mir da [...] wie ein blutiger Anfänger vor. Und, ich weiß nicht, also, ich glaube, das waren die Gründe, weshalb ich da dann Schluss gemacht habe, relativ schnell. Und hab, ich weiß nicht mehr genau, ich glaub, ich hab dann so Gründe vorgeschoben, wie dass das irgendwie so kompliziert wär, da dauernd nach A. zu fahren. Das war schon sehr aufwändig, aber eigentlich war ich ein bisschen feige und wollte mich da nicht entblößen."*

Zielgerichtetes Üben wird für ihn zur Qual, da seine hochgesteckten Ziele für ihn unerreichbar scheinen.

*"Ja, ich hab da so ganz starke Schwankungen gehabt, also es gab dann einfach Wochen, wo ich miserabel geübt hab und dann hab ich, hab ich wirklich stundenlang geübt und.... Aber, um hinterher auch festzustellen, du hast jetzt zwar mal zwei, drei Tage lang stundenlang geübt, aber das muss eigentlich jeden Tag sein, damit du richtig zu was kommst. Und ständig so die Zweifel dabei. Sehr spät angefangen, und andere sind viel weiter und.... Konfrontiert mit diesen Engen, so dass... Zweifel daran, dass die musikalische Vorstellungskraft oder Musikalität überhaupt ausreichend sind, und so, das war immer alles sehr stark bremsend."*

Seinen Bass verkauft er mit Anfang 20 wieder, danach spielt er noch einige Jahre lang Gitarre (klassisch und Pop) und gibt schließlich im Alter von 27 alle instrumentalen Aktivitäten auf. Sich dem Konflikt zwischen hohem Anspruchsniveau und der Selbsteinschätzung seiner musikalischen Fähigkeiten entzogen zu haben, wirkt für ihn befreiend. Eine Alternative stellt für ihn der Musikkonsum dar, der seinen Perfektions-Ansprüchen gerecht wird:

*"Und [...] so sehr ich das liebe, wenn jemand perfekt sein Instrument beherrscht, und die Musik auch lebendig machen kann, wenn ich dran denke, was für abartige Mühen das sind, bis man das schafft, dann also lieber CD in*

*die Anlage und so (lacht). Dann muss man sich nicht vorstellen, was für eine Qual dahinter steckt, dann ist es einfach nur schön."*

Anders der Werdegang von Lena, 25. Sie stammt aus einer Familie, in der auf die musikalische Ausbildung der Kinder viel Wert gelegt wurde. Als Kind hatte sie sieben Jahre lang Klavierunterricht. Im Alter von 14 bis 19 hat sie Schlagzeug (Set, Marimba, Percussion) gespielt. Sie verfolgt dabei kein konkretes Ziel wie Michael (Musikstudium), beim Musizieren überwiegen soziale Motive, so strebt sie z.B. immer nach der Aufmerksamkeit und Anerkennung ihrer Eltern. Ihr Werdegang ist sehr stark institutionell geprägt, was auch Wettbewerbssituationen mit sich bringt, da von Musikschule und privatem Klavierlehrer regelmäßig Vorspiele organisiert werden. Einerseits sucht sie den Schutz der institutionellen Musikpraxis (z.B. hat sie nicht den Mut, sich eine Band außerhalb der Musikschule zu suchen), andererseits wirken sich Konkurrenzsituationen ausschließlich negativ auf die Selbsteinschätzung ihrer musikalischen Fähigkeiten aus, erzeugen Leistungsdruck und Angst.

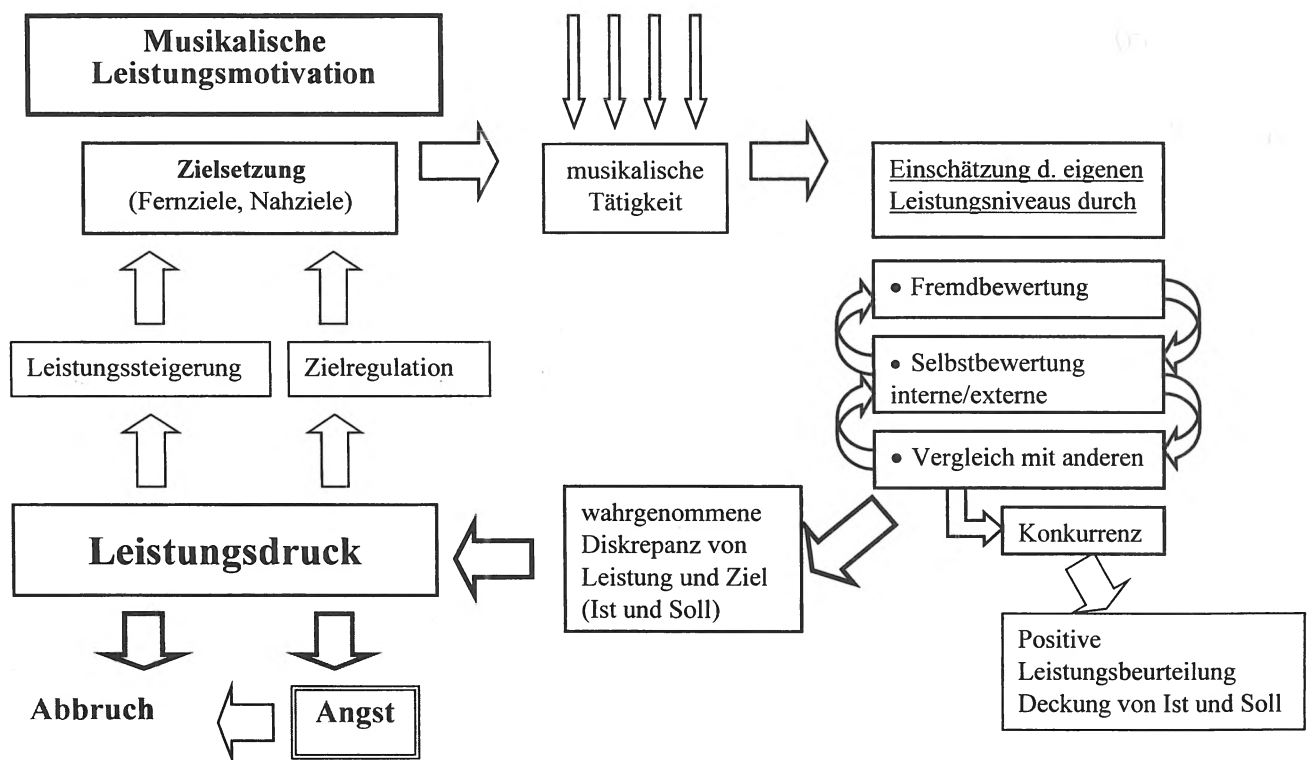
*"Ich weiß nicht, beim Schlagzeug war ich ja selber relativ alt, als ich angefangen hab, da sind natürlich dann Kids, die so sieben, acht sind oder so. Und bei den Vorspielen hatte ich immer das Gefühl, Mann ey, für mein Alter bin ich eigentlich ganz schön (lacht) schlecht, wenn [die] dann so zwei Köpfe kleiner [sind], und das auch schon spielen können. Und beim Klavier sowieso, da hatten mich die anderen irgendwann echt überholt. Und das fand ich immer so ätzend, also das Gefühl. Also zu wissen, einfach dass andere halt viel mehr üben und halt viel schneller viel weiter kommen. Und dass ich da eigentlich selber dran schuld bin."*

Von ihren Klavier-Vorspielen als Kind berichtet sie:

*"Ich weiß nur, dass ich so ganz blöde Sachen gemacht hab, so bei Vorspielen, wenn ich dann da spielen sollte, da hatte ich so eine Panik, dann hab ich mir einmal so einen Verband einfach um die Hand gemacht (lacht) und bin hin und hab gesagt, ich wäre gestürzt gewesen, [...] ich kann nicht spielen."*

Die Aufgabe ihrer instrumentalen Aktivitäten war zunächst nur als Unterbrechung gedacht. Sie findet jedoch seit Jahren nicht den Mut, wieder anzufangen, aus Angst, es könne nicht gut sein, was sie spielt.

Diagramm zur Kategorie "Musikalische Leistungsmotivation" und ihrer Subkategorien



## Diskussion und Ausblick

Trotz der Vorläufigkeit meiner Ergebnisse lassen sich einige Tendenzen erkennen: Das Anlegen einer Leistungsmesslatte an musikalische Tätigkeiten führt, neben anderen Faktoren, bei den von mir Interviewten durchgängig zur Demotivation und zum Abbruch der Instrumentalpraxis. Die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen Zielen und eigener Leistung führt auf die Dauer weder zur Regulation der Ziele (Herabsetzung des Anspruchsniveaus, Anpassung an die tatsächlichen Möglichkeiten) noch zu einer Leistungssteigerung. Leistungsdruck erzeugt Ängste und führt schließlich zum Abbruch.

Dass Instrumentalspiel immer auch eine Leistung darstellt, steht außer Frage. Zu untersuchen wäre, *welche* Vorstellungen von musikalischer Leistung die Instrumentalpraxis lenken und, in diesem Falle, be- und letztlich verhindern, und woher diese Vorstellungen rühren. Dass Instrumentalspiel als Qual empfunden wird und Angst erzeugt, dass der Abbruch musikalischer Aktivitäten als Befreiung empfunden wird (Beispiel Michael) oder trotz der Empfindung eines tiefgreifenden Verlustes neuerliche Zugänge zum Instrumentalspiel versperrt erscheinen (Beispiel Lena), sind als Phänomene unserer (musikalischen) Kultur zu werten und als solche ernst zu nehmen.

Im Sinne der *Grounded Theory* wäre es, auch Vergleichsgruppen außerhalb der eigentlichen Zielgruppe heranzuziehen. So würde ein Vergleich mit Lernabbrüchen beispielsweise im Sport oder im Rahmen einer Berufsausbildung Aufschluss darüber geben, inwieweit meine Befunde musik- bzw. instrumentalspezifische und inwieweit übergreifende Phänomene beschreiben.

Ob sich im weiteren Verlaufe meiner Arbeit die Kategorie "Geschlecht" als relevant herausstellt, bleibt für mich noch offen. Obwohl es vielfach belegt ist, dass das Geschlecht eine wesentliche Rolle beim Umgang mit Musik spielt, bleibt die Frage, inwieweit ich im Rahmen der hier vorgestellten Fragestellung und des methodischen Ansatzes Geschlechterdifferenzen aus den Daten herauslesen kann, ohne sie von außen hinein zu interpretieren.

## Literatur

- Austin, James R./Vispoel, Walter P. (1998): *How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement*. In: *Psychology of Music* 26 (1998). S. 26 – 45.
- Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bruhn, Herbert (1989): *Über die unterschiedliche Funktion des Lehrers im Musikunterricht mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. In: *Das Orchester* 5 (1989). S. 498 – 502.

- Cornelißen, Waltraut (2000): *Freizeit - freie Zeit für junge Frauen und Männer?* In: Cornelißen, Waltraut/Gille, Martina/Knothe, Holger et al. (Hg.): *Junge Frauen - junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit*. Opladen: Leske+Budrich. S. 135 – 204.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1992): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Aufl.).
- Davidson, J.W./Howe, M.J.A./Sloboda, J.A. (1996): *The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners*. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127 (1996). S. 40 – 44.
- Dollase, Rainer (1992): *Mit 25 ist alles vorbei. Zur Entwicklungspsychologie jugendlichen Musikinteresses*. In: *Das Orchester* 4 (1992), S. 426 – 429.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hallam, Susan (1998): *The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition*. In: *Psychology of Music* 26 (1998). S. 116 – 132.
- Hassler, Marianne (1998): *Musikalische Begabung in der Pubertät: biologische und psychologische Einflüsse*. Augsburg: Wißner.
- Jünger, Werner/Merkel, Roland/Rectanus, Hans (1994): *Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch der Instrumentalausbildung an Musikschulen*. In: *Üben & Musizieren* 4 (1994). S. 3 – 9.
- Kelle, Udo (1996): *Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory*. In: Strobl, Rainer (Hg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos. S. 23 – 47.
- Kleining, Gerhard (1995): *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung Bd.1. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Klippelholz, Werner (1989): *Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel*. In: Holtmeyer, Gert (Hg.): *Musikalische Erwachsenenbildung*. Regensburg: Gustav Bosse. S. 115 – 122.
- LeGette, Roy M. (1998): *Causal Beliefs of Public School Students about Success and Failure in Music*. In: *Journal of Research in Music Education* 46/1 (1998). S. 102 – 111.
- Oerter, Rolf/Bruhn, Herbert (1998): *Musizieren*. In: Bruhn, Herbert/Rösing, Helmut (Hg.): *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 330 – 348.
- Pape, Winfried/Pickert, Dietmar (1999): *Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik. Perspektiven musikalischer Sozialisation*. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang.
- Schmidt, Charles P. (1995): *Attributions of Success, Grade Level, and Gender as Factors in Choral Students' Perceptions of Teacher Feedback*. In: *Journal of Research in Music Education* 4 (1995). S. 313 – 329.
- Sonderegger, Helmut (1996): *Beweggründe für den "Lernabbruch" an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser.
- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Forschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink. (2. Auflage).
- Weiner, Bernard (1994): *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz (3. Aufl.).
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M., New York: Campus.

- Witzel, Andreas (1996): *Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen*. In: Strobl, Rainer (Hg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos. S. 49 – 75.
- Vogl, Mona (1993): *Instrumentenpräferenz und Persönlichkeitsentwicklung. Eine musik- und entwicklungspsychologische Forschungsarbeit zum Phänomen der Instrumentenpräferenz bei Musikern und Musikerinnen*. Frankfurt a.M. (u.a.): Peter Lang.
- Volke, Eva/Niketta, Rainer (1994): *Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte*. Essen: Klartext.
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur 1940-1985*. Opladen: Leske + Budrich.

Anja Herold  
 Klein Köhren 2  
 27243 Becheln  
 Email: Anja-Herold@t-online.de

BERT GERHARDT

## **Thematische Präferenzen zur Internetnutzung für den Musikunterricht**

### **Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungspra- xis**

#### **1 Ausgangslage**

Brauchen wir das Internet für den Musikunterricht und wenn ja, in welcher Form? Wie gliedert sich dies in die Gesamtstruktur des Faches ein?

Das Internet verändert in hohem Maße Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft der entwickelten Industriestaaten. Unter dem Stichwort „Wissensgesellschaft“ wird daraus bereits ein bevorstehender oder sich sukzessive vollziehender Paradigmenwechsel für den Bildungsbereich abgeleitet.<sup>1</sup> Unabhängig davon, ob man dem zustimmt oder wie man dies beurteilt, wird ein so gravierender Umbruch auch von der Musikpädagogik nicht ignoriert werden können.

Die Konsequenzen aus den Veränderungen im gesellschaftlich-kulturellen Bezugssystem für die Schule, den Unterricht und darin den Musikunterricht werden aufgrund der Schnelligkeit der Entwicklungen derzeit jedoch eher unsystematisch an der Basis entwickelt. Die Musiklehrer vor Ort sind deshalb Ausgangspunkt der hier zugrunde liegenden Untersuchung mit dem Ziel, eine Bestandsaufnahme der Nutzung des Internet für den Musikunterricht zu versuchen und daraus didaktische Perspektiven für den zukünftigen Einsatz zu entwickeln.

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus diesem musikpädagogischen Forschungsprojekt vorgestellt unter der Fragestellung, welche Themen Lehrenden als besonders geeignet erscheinen, um im Unterricht das Internet dazu einzusetzen. Ziele, Methoden und Voraussetzungen des Unterrichts sowie ihre vielfältigen Bezüge zueinander und zu den Themen werden in dieser Darstellung bewusst ausgeblendet, um im hier zur Verfügung stehenden Rahmen an einem konkreten Punkt verschiedene sich ergänzende methodische Vorgehensweisen des Gesamtforschungsdesigns erläutern zu können.

---

<sup>1</sup> Vgl. Berghaus 1999.



Zudem erscheint es als nötig und sinnvoll in Nachfolge einer postmodernen Beliebtheit und natürlich auch im Zuge des zunehmenden Legitimationsdruckes auf das Fach Musik sowie in der Konsequenz auf die damit beschäftigte Forschung, seitens der Musikpädagogik wieder die Definition eines thematischen Grundkonsens zu diskutieren, sich nicht um solche konkreten inhaltlichen Fragen zu drücken und sie den Kultusbürokratien zu überlassen.

Wie in anderen Fächern, so ist auch im Musikunterricht der Computer durch die bundesweite Aktion „Schulen-ans-Netz“ wieder verstärkt in den Blick genommen worden. Er wird jedoch von den Musiklehrern weiter vorwiegend in traditioneller Weise als netzunabhängiges und in diesem Sinne bereits herkömmliches Kompositionsinstrument zur MIDI- und Audio-Verarbeitung genutzt. Die eigentlich neuen Möglichkeiten der weltweiten Vernetzung, die Informationsbeschaffung und der Datenaustausch (Datenbanken, Websites, Linksammlungen, Peer-To-Peer-Netzwerke, Intranet u.a.), die verschiedenen Ebenen der Interaktion und Kommunikation (E-Mail, Foren, Usenet, Newsgroups, Chats, Mailinglisten, E-Learning-Systeme u.a.) sowie neue Präsentationsformen (HTML, XML, FTP, Flash, Java, Mediator, Powerpoint, Streaming Audio u.a.) werden dagegen kaum berücksichtigt.

Insgesamt nur wenige Veröffentlichungen, etwa bei „Lehrer-Online“ oder in der Zeitschrift „Musikunterricht und Computer“, reflektieren konkrete Unterrichtsvorschläge zum Umgang mit dem Internet mit thematischer Ausrichtung.<sup>2</sup>

Einige Darstellungen vermitteln einen Eindruck von den im Netz zugänglichen Informationen<sup>3</sup> oder den technischen Möglichkeiten des Datenaustausches mit MIDI- und MP3-Files<sup>4</sup>. In diesem Bereich sind jedoch aufgrund der schnellen Entwicklungen und Veränderungen im Netz themenspezifische Linksammlungen für den Musikunterricht, die selbst das Medium direkt nutzen wie <http://schulmusiker.info>, oder Foren, die Fragen zum aktuellen technischen Stand ermöglichen wie [www.dirk-bechtel.de/forum](http://www.dirk-bechtel.de/forum) den Printmedien deutlich überlegen.

Methodische Fragen des Unterrichts mit dem Internet stehen oftmals im Vordergrund der musikpädagogischen Überlegungen und es werden dabei fächerverbindende Formen<sup>5</sup> oder eine Einbindung des Internet in den Projektunterricht diskutiert.<sup>6</sup> Ebenso wird aus musiksoziologischer Perspektive analysiert und argumen-

---

<sup>2</sup> Vgl. Münch 1999, Koch 2001, Gerhardt 2001, Gerhardt 2003.

<sup>3</sup> Hufner 1999, Heck 2000, Knolle 2000.

<sup>4</sup> Bechtel 2001, Neumann 2001.

<sup>5</sup> Sammer 2001.

<sup>6</sup> Bäßler 2001.

tiert, und das Internet als ein jugendspezifisches kulturelles Phänomen lokalisiert.<sup>7</sup>

Versuche mit virtuellem Unterricht in der Lehrerfortbildung haben noch kaum Resonanz erfahren.<sup>8</sup> Zu dem Angebot der virtuellen Klassenzimmer von *www.lo-net.de* gibt es bislang keine dokumentierten Erfahrungsberichte aus der Praxis des Musikunterrichts.

Der Kommunikationsbedarf der Musiklehrer auf der „Mailingliste Schulmusik“<sup>9</sup>, der mittlerweile über 1200 Kolleginnen und Kollegen angehören, zeigt jedoch deutlich, dass oftmals spezifisch thematische Fragen für den Schulalltag von großer Bedeutung sind und dass die Musiklehrer durchaus in der Lage sind, hierzu die neuen Möglichkeiten des Mediums auch für sich zu nutzen. Diesem Bedürfnis trägt der folgende Beitrag Rechnung und lässt im Sinne einer „Musikpädagogik von unten“ dabei vor allem die Musiklehrer selbst mit ihren Erfahrungen aus der Praxis zu Wort kommen.

## 2 Quantitativer Untersuchungsausschnitt

Im Herbst 2002 wurde eine Befragung unter Musiklehrern in Deutschland durchgeführt, sowohl „online“ im Internet bei <http://schulmusiker.info> und über die „Mailingliste Schulmusik“ als auch „offline“ per Brief und auf dem AFS-Kongress in Berlin. Im Anschluss wurden Leitfragen-Interviews mit erfahrenen Kollegen durchgeführt, deren exemplarische qualitative Auswertung im Abschnitt 3 dieser Darstellung erfolgt.

Es wurden insgesamt 228 ausgefüllte Fragebögen im Rücklauf berücksichtigt für die endgültige Datenmatrix der quantitativen Untersuchung. Davon stammen jeweils exakt 114, also 50% aus der Online-Befragung und 50% aus der Offline-Befragung. Bei etwa 41.000 Musiklehrern im gesamten Bundesgebiet entspricht das einer Stichprobe von immerhin 0.556%, also einer zahlenmäßig überdurchschnittlich gut ausgestatteten Auswahl der Grundgesamtheit. Etwa jeder 200. Musiklehrer in Deutschland nahm an dieser Untersuchung teil.

Es wurden zahlreiche personen- und berufsbezogene demographische Daten erhoben sowie Einstellungen der Befragten anhand speziell entwickelter Items ermittelt, deren differenzierte Darstellung und Analyse in Bezug auf die Fragestellung an anderer Stelle fortgeführt werden muss. Die Auswertung von drei Fragen

---

<sup>7</sup> Münch 2001a.

<sup>8</sup> Die Plattform „Interwise“, welche auf dem letzten AMPF-Kongress vorgestellt wurde, wirbt derzeit mit Angeboten, die bereits mehr als ein Jahr alt sind (Stand 12/2003). Vgl. Papst-Krueger 2001.

<sup>9</sup> Vgl. Neuhaus 2002.

aus dem zugrunde liegenden Fragebogen, welche die Themen des Musikunterrichts in den Blick nehmen, soll hier skizziert werden. Dabei handelt es sich um zwei verschiedene Fragetypen, zum ersten um Bewertungen anhand einer Ordinalskala und zum zweiten um eine Freitextfrage.

### 2.1. Themen im Unterricht allgemein

In der ersten vorliegenden Frage wurde nach der Wichtigkeit von Themen für den Unterricht insgesamt gefragt. Die quantitative Auswertung dazu steht in der Gesamtuntersuchung vor allem als Vergleichsgröße zur Verfügung, obgleich ihre Ergebnisse auch für sich genommen bereits von Interesse sein dürften für die musikpädagogische Diskussion.

FRAGE NR. 1 – A.:

„Wie wichtig sind diese Themen für Ihren Unterricht insgesamt?“

(1 = sehr wichtig / 6 = absolut unwichtig)

Rang	Thema	Durchschnittsnote	Standardabweichung
1.	Singen	1.44	0.72
2.	Klassenmusizieren	1.64	0.84
3.	„Klassik“	2.05	0.89
4.	„Pop“	2.13	0.94
5.	Instrumentenkunde	2.20	0.80
6.	Musiktheater	2.32	1.00
7.	Musikgeschichte	2.39	0.88
8.	Filmmusik/Musikvideo	2.51	0.99
9.	Noten-/Harmonielehre	2.53	1.04
10.	Außereuropäische Musik	2.62	0.97
11.	Tanz	2.62	1.18
12.	Werkanalyse	2.64	1.02
13.	Jazz	2.70	1.07
14.	Gehörbildung	2.72	1.11
15.	Formenlehre	2.80	1.04
16.	Neue Musik	2.86	1.25
17.	Biographien	2.90	1.06
18.	Arrangement/Komposition	2.97	1.20

Mit großem Abstand steht im Gesamtranking<sup>10</sup> das Singen klar an erster Stelle der Themen mit einem Durchschnittswert von 1.44. Es ist gleichzeitig hier auch

<sup>10</sup> Die Stichprobe ist spezifisch repräsentativ hinsichtlich relevanter Merkmale (Vgl. Bortz 2002, S. 401). Eine detaillierte Analyse sowie ggf. die Überprüfung statistischer Signifikanz

die geringste Standardabweichung von allen Themen zu verzeichnen, d.h. die Einigkeit der befragten Musiklehrer in diesem Punkt ist tendenziell am höchsten.

Diese Übereinstimmung schwindet weitgehend mit der geringeren Zustimmung zu den Themen, das heißt bei Themen wie dem „Schlusslicht“ Arrangement/Komposition ist die Verteilung der Bewertungen deutlich breiter gestreut in verschiedenen Gruppen der Befragten.

Um den Mittelwert zu veranschaulichen, seien für das Beispiel „Singen“ einmal die Einzeldaten genannt, aus denen sich dieser errechnet. 65.6% der befragten Musiklehrer vergaben für das Thema „Singen“ eine „1“ und brachten damit zum Ausdruck, dass Ihnen dies für Ihren Unterricht „sehr wichtig“ ist. Immer noch mit der Note „2“, also das Thema für „wichtig“ erachtend, bewerteten dies weitere 27.1%. Die Note „3“ vergaben nur 5%, die „4“ 1.8% und die „5“ 0.5%.

Dicht folgt ein weiteres praktisches Themenfeld, das „Klassenmusizieren“, dem immer noch 54.9% die höchste Note erteilen. Der Abstand zu den weiteren Themen, die erst über 2.0 beginnen, ist - dies gilt es unbedingt festzuhalten - erst einmal beträchtlich. Dies fällt noch mehr ins Gewicht, wenn man die geringe gesamte Spannbreite der Bewertungen von 1.53 Notenpunkten betrachtet.

Das einzige weitere originär praktische Themenfeld „Tanz“ ist weit abgeschlagen in der Bewertung der befragten Musiklehrer mit einem Durchschnitt von 2.62. Über ein Drittel wertet mit „3“, ein knappes Fünftel noch darunter.

Auf Platz drei und vier im Ranking stehen die allgemein gehaltenen Themenbereiche „Klassik“ und „Pop“, welche insgesamt im Durchschnitt als „wichtig“ erachtet werden. 50.5% vergeben für „Klassik“ die Note „2“, darum herum gruppieren sich relativ gleichmäßig mit 26.1% die „1“ und 18.9% die „3“. Schlechtere Noten fallen kaum ins Gewicht. Bei „Pop“ sieht die Verteilung ähnlich aus. Immerhin finden sich hier jedoch bereits 7.1%, welche die Noten „4“ bis „6“ vergeben.

Vergleichbare Themenfelder, die einen inhaltlichen musikalischen Bereich stilistisch, zeitlich und/oder geographisch abdecken, wären „Außereuropäische Musik“ weit dahinter auf Platz 10 mit 2.62 Notenpunkten, „Jazz“ auf Platz 13 mit 2.70 und die „Neue Musik“ auf einem der hinteren Plätze mit 2.86. Letztere wird bspw. von 25.4% der Befragten mit den Noten „4“ bis „6“ beurteilt (4.1% sagen „absolut unwichtig“), wenngleich die Mehrheit immer noch zu jeweils einem knappen Drittel „2“ oder „3“ vergibt.

Instrumentenkunde, Musiktheater und Musikgeschichte als „klassische“ Themen des Musikunterrichts, die auch in den meisten Lehrplänen in irgendeiner Form

---

muss an anderer Stelle erfolgen. Insofern sind die vorgelegten Ergebnisse zum Ranking und zum prozentualen Abstand der untersuchten Items hier zunächst als Tendenz zu interpretieren.

auftauchen, rangieren im Gesamtranking auf Platz fünf bis sieben von achtzehn angegebenen Bereichen und werden immer noch überwiegend als „wichtig“ eingestuft. Die Zahl der Bestnoten geht deutlich zurück zugunsten der Note „3“, welche eine mittlere Wichtigkeit zum Ausdruck bringt. „Musikgeschichte“ beurteilen nur noch 11.9% als „sehr wichtig“. Bei der Instrumentenkunde ist die Standardabweichung nochmals geringer als bei anderen Themen, das heißt unabhängig von der genauen Einschätzung wird dieses Thema von den wenigsten grundsätzlich in Frage gestellt und mit Noten schlechter als „3“ beurteilt.

„Filmmusik/Musikvideo“ rangiert immerhin auf Platz 8 zwischen guter und befriedigender Wichtigkeit. In diesem Mittelfeld siedeln sich ebenfalls die eher musiktheoretischen Themen an wie „Noten-/Harmonielehre“ mit 2.53, „Werkanalyse“ mit 2.64 und etwas darunter „Gehörbildung“ (2.72) und „Formenlehre“ (2.80). Über zwei Drittel der Musiklehrer bewerten diese Themen immer noch mit „2“ oder „3“.

Auf dem vorletzten Platz in der Gesamtwichtigkeit werden „Biographien“ gewertet. 24.2% halten dieses Thema tendenziell für „unwichtig“ oder „nicht so wichtig“ (Noten „4“ bis „6“).

Am unwichtigsten ist jedoch überraschend das Themenfeld „Arrangement/Komposition“ mit einer Durchschnittsnote von 2.97. 26.9% vergeben Noten der unteren Hälfte, 38.9% bewerten mit einer mittleren Wichtigkeit (Note „3“).

Die Noten „5“ und „6“ werden insgesamt bei dieser Frage nur sehr selten vergeben. Damit kommt der Note „4“ statistisch größere Wichtigkeit zu, da sich in dieser Bewertung bereits in der Tendenz eine Ablehnung bzw. negative Einschätzung des Themas widerspiegelt. Andererseits lässt sich daraus auch ablesen, dass alle genannten Themen von der breiten Mehrheit der Musiklehrer als nicht völlig unwichtig eingeschätzt werden und diese nur im Grad der Wichtigkeit unterschieden werden.

## *2.2. Themen im Unterricht mit Internet*

Im Vergleich zu der allgemeinen Einschätzung der Themen des Musikunterrichts wird bei der Bewertung der zweiten hier dargestellten Frage, inwieweit Themen für die Umsetzung mit dem Internet als geeignet erscheinen, ein grundsätzlich anderes Ranking erkennbar. Extreme Beispiele hierfür sind sicherlich zum einen das „Singen“, welches mit Abstand an erster Stelle in der Wichtigkeit der Themen für den Musikunterricht insgesamt rangiert und wie alle praktischen Themen des Musikunterrichts als eines der ungeeignetsten für die Umsetzung mit dem Internet bewertet wird. Und zum anderen sind dies die „Biographien“, welche in

der Wertigkeit für den Unterricht insgesamt an vorletzter Stelle stehen und dennoch als geeignetstes Thema für die Nutzung des Internet eingeschätzt wird.

FRAGE NR. 1 – B.:

„Wie geeignet sind diese Themen, um dabei das Internet zu benutzen?“

(1 = sehr geeignet / 6 = absolut ungeeignet)

Rang	Thema (Rang bei 1 - a)	Durchschnittsnote	Standardabweichung
1.	Biographien (17)	1.72	0.93
2.	Musikgeschichte (7)	1.91	0.91
3.	„Pop“ (4)	1.93	0.94
4.	Filmmusik/Musikvideo (8)	2.46	1.28
5.	Instrumentenkunde (5)	2.47	1.18
6.	Außereuropäische Musik (10)	2.53	1.20
7.	Jazz (13)	2.59	1.75
8.	„Klassik“ (3)	2.67	1.14
9.	Neue Musik (16)	2.72	1.21
10.	Musiktheater (6)	2.89	1.24
11.	Werkanalyse (12)	2.91	1.81
12.	Noten-/Harmonielehre (9)	3.12	1.48
13.	Arrangement/Komposition (18)	3.13	1.46
14.	Formenlehre (15)	3.43	1.27
15.	Gehörbildung (14)	3.51	1.69
16.	Klassenmusizieren (2)	4.52	1.46
17.	Singen (1)	4.75	1.49
18.	Tanz (11)	4.84	1.24

Themen, welche in der oberen Hälfte des allgemeinen Ranking aufgeführt werden und gleichzeitig von der Gesamtgruppe der befragten Musiklehrer als geeignet für die Arbeit mit dem Internet erscheinen, sind „Musikgeschichte“, „Pop“, „Filmmusik/Musikvideo“ und „Instrumentenkunde“. Eventuell könnte man noch „Klassik“ und „Musiktheater“ hinzuzählen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die notengebundene Wertungsskala hier anders ausgeschöpft wurde. Dem Bereich von 1.44 bis 2.97 (*Range 1.53*) in den allgemeinen Wertungen der Themen steht hier eine etwa doppelt so große Bandbreite von 1.72 bis 4.84 (*Range 3.12*) gegenüber. Insgesamt sind auch größere Standardabweichungen in einigen Bereichen festzustellen.

Neben den „Biographien“, welche deutlich vorn stehen in der Bewertung mit 1.72 und einer über die Standardabweichung auch als relativ klar darstellbaren Aussage über die Eignung für die Arbeit mit dem Internet zu diesem Thema, werden im Bereich „sehr geeignet“ bis „geeignet“ noch die Themengebiete „Musikgeschichte“ allgemein (1.91) und „Pop“ (1.93) aufgeführt mit ähnlicher Beurteilung über die Standardabweichung. Das Thema „Biographien“ wird von

47.9% als „sehr geeignet“ betrachtet, „Musikgeschichte“ von 33.5% und „Pop“ von 35.6%.

Der Abstand zu den folgenden Themen ist beträchtlich und bildet einen regelrechten Noten-Bewertungssprung um 0.53 Punkte. Noch in der Tendenz dem Bereich „geeignet“ zuzuordnen sind jedoch immerhin „Filmmusik/Musikvideo“ (2.46) und „Instrumentenkunde“ (2.47) bei deutlich breiterer Streuung der Wertungen.

Die Musikbereiche „Außereuropäische Musik“ (2.53), „Jazz“ (2.59), „Klassik“ (2.67) und „Neue Musik“ (2.72) folgen im Ranking. „Außereuropäische Musik“ bewerten 42.2% mit „2“, „Neue Musik“ noch 32.8%.

Ebenfalls im Durchschnitt noch unterhalb, doch deutlich in der Nähe von „3“ bewegen sich „Musiktheater“ (2.89) und „Werkanalyse“ (2.91). Immerhin 33.0% halten „Musiktheater“ jedoch für „geeignet, um dabei das Internet zu benutzen“, geeignete Möglichkeiten für die „Werkanalyse“ sehen sogar 42.5%. Diese Zahlen sind vor allem bedingt durch die außergewöhnlich große Standardabweichung und relativieren in diesem Fall deutlich den Mittelwert.

Ähnliches gilt für die vier im Ranking folgenden musiktheoretischen Themenfelder zwischen „3.12“ und „3.51“: „Noten-/Harmonielehre“, „Arrangement/Komposition“, „Formenlehre“ und „Gehörbildung“. Die Streuung ist besonders groß bei der „Gehörbildung“ (Standardabweichung 1.69) und deutet darauf hin, dass zum Teil hier auch „geeignete“ Anwendungsmöglichkeiten gesehen werden. Zur Veranschaulichung seien zwei Zahlen genannt; „Noten-/Harmonielehre“ halten 40.7% für „sehr geeignet“ oder „geeignet“, „Gehörbildung“ 34%.

„Klassenmusizieren“ (4.52), „Singen“ (4.75) und als Schlusslicht „Tanz“ (4.84) rangieren weit abgeschlagen am Ende der Bewertungsskala. Hier ist nur noch für wenige ein sinnvoller Einsatz des Internet vorstellbar. Doch selbst beim Tanzen finden sich immerhin 17.6%, die im Notenbereich von „1“ bis „3“ werten und sich somit Nutzungsmöglichkeiten vorstellen können.

### 2.3. Themenauswertung „Freitextfrage“

FRAGE NR. 2:

*„Könnten Sie uns ein gutes Beispiel für Musikunterricht mit Internet skizzieren?“*

Diese Frage beinhaltet einen, auch optisch hervorgehobenen, normativen Aspekt. Als eine der wenigen Freitextfragen des Fragebogens gab sie den Befragten die Möglichkeit, eigene Ideen zur Arbeit mit dem Internet im Musikunterricht zu

äußern. Wenn Antworten gegeben wurden, kann somit davon ausgegangen werden, dass es sich um die deutlich positivsten Unterrichtserfahrungen bzw. Vorstellungen von Musikunterricht mit Internet handelt. Insgesamt wurden von gut drei Viertel der Befragten (77.4%) Angaben zu guten Unterrichtsbeispielen für Musikunterricht mit Internet gemacht. Die Antworten wurden auf inhaltliche und methodische Aspekte hin untersucht, kodiert und zusammengefasst. In der folgenden Darstellung werden sowohl thematische Bereiche als auch beispielhafte Einzelnennungen berücksichtigt.

Mit Abstand an erster Stelle in der inhaltlichen Zusammenfassung stehen im Ranking Inhaltsvorschläge, die Biographien thematisieren mit 14.6%. Hierunter werden z.B. „multimediale Komponistenportraits“ vorgeschlagen. Biographien können unter thematischen Aspekten recherchiert und aufbereitet werden. Fächerverbindende Aspekte können dabei eine Rolle spielen. Oder „Analogien von Biographien“ sollen diskutiert werden. Eine Einzelnennung, welche als eine der wenigen den kommunikativen Aspekt des Internet mit einbindet, schlägt vor, lebende Komponisten per Mail zu interviewen. Verwandt diesem biographischen Bereich ist auch der interessante Themenvorschlag: „Jugendwerke von Komponisten vergleichen“.

Der zweite große Bereich ist inhaltlich nah verwandt. Während die Vorschläge zu Biographien sich vorwiegend auf Komponisten der sogenannten „E-Musik“ beziehen, geht es hierbei um Künstlerportraits und Bandvorstellungen aus dem Pop/Rock-Bereich (8.9%). Aspekte der Vermarktung im Netz könnten dabei z.B. auch eine Rolle spielen.

An dritter Stelle stehen inhaltliche Vorschläge, die sich dem Thema „Instrumentenkunde“ im weitesten Sinne zuordnen lassen (7.8%). „Exotische Instrumente“ werden hier z.B. genannt oder die Kategorisierung von „Instrumentenfamilien“. Sites zum Instrumentenbau erscheinen interessant und in der methodischen Umsetzung das Vorstellen eines Instrumentes durch die Schüler mit Hilfe von Multimedia.

Gleichauf (je 7.8%) liegen zwei wiederum parallele Themengebiete aus dem „Klassik“- und dem „Pop“-Sektor, welche die Musikgeschichte in ihren zeitlichen Abschnitten oder auch im Gesamten (nochmals 2.3%) in den Blick nehmen. Im Bereich „Epochen“ wird bspw. vorgeschlagen, „Zeitleisten“ zu erstellen, „Exemplarisches“ zu suchen und vorzustellen oder Kriterien für Epochengrenzen zu recherchieren. Für „Stile der Rock- und Popmusik“ wird beispielhaft skizziert, man könnte historische Hintergründe der musikalischen Stilentwicklungen in den „50ern, 60ern“ etc. erforschen lassen.

Der Bereich „Arrangement und Komposition“ wird immerhin von gut jedem Zwanzigsten der Antwortenden als Möglichkeit der Arbeit mit dem Internet genannt (5.6%). Der „Austausch von MIDI-Kompositionen über das Internet mit



anschließender Weiterverarbeitung“ steht exemplarisch hierfür. Andere Vorschläge integrieren dabei das Internet, indem MIDI-Files „gesucht, arrangiert und geschnitten“ werden. Als konkretes Thema wird „Maschinenmusik“ als Projekt in Kooperation mehrerer Schulen vorgeschlagen.

Die Arbeit mit „Hörbeispielen“ (5.6%) aus dem Netz wird auch relativ häufig als gutes Beispiel genannt. MP3s könnten für eigene Referate der Schüler genutzt werden. Neue Musikstile könnten auf diese Weise „erhört“ werden. Auch „Höraufträge als Hausaufgabe“ erscheint bereits vorstellbar. Die Möglichkeit, „Gehörbildung online“ auf entsprechenden flash-animierten Sites zu betreiben, schließt sich hier inhaltlich an (2.3%).

Im Themenfeld „Musiktheater“ (5.6%) wird als Beispiel das „Musiktheater vor Ort“ unter die Lupe genommen. Es sollen Musicals und ihre Inhalte, ihre Präsentation, ihre Musik, ihre Besetzungen, ihre Vermarktung sowie ihre Organisation recherchiert werden. Rundgänge durch „virtuelle Opernhäuser“ werden vorgeschlagen, eine Recherche zur Rezeptionsgeschichte des Nibelungenliedes oder als konkretes Thema der „Mythos Bayreuth“.

„Analyse“ als Teil des Musikunterrichts kann ebenfalls auf das Internet zurückgreifen, so einige Vorschläge hierzu (4.5%). Besonders geeignet erscheinen MIDI-Arrangements oder Höranalysen von MP3-Files mit einem Media-Player unter dem Kopfhörer. Hintergründe zur Werkanalyse könnten recherchiert werden. Die Umsetzung von „Analyse und Interpretation“ in eine CD-Rezension, die „online“ präsentiert werden kann, wäre ein weiterer verwandter Einzelvorschlag.

Musik, die anderswo schwieriger zu bekommen ist, zu bearbeiten, wird als Vorteil des Internet genannt und in Unterrichtsvorschlägen umgesetzt (4.5%). Zu diesem Bereich zählt sowohl die „Neue Musik“ als auch die „Außereuropäische Musik“. Als Beispiel für eine fachübergreifende Recherche wird das Thema „Rechte Musik“ genannt, bei dem Informationen zu Funktionen, Stilen und Texten gut im Internet zu finden sind.

Konkrete gattungsspezifische Unterrichtsideen tauchen insgesamt fast überhaupt nicht auf. Als Ausnahme soll hier das vorgeschlagene Einzelthema „Was ist ein Spiritual?“ genannt werden.

Nur Einzelnennungen beschäftigen sich mit Themenbereichen des Musikunterrichts wie „Filmmusik“ oder „Musik in der Werbung“. Das Einbinden von Videosequenzen aus dem Netz im MPEG-Format in eigene Gestaltungsversuche oder die Vertonung von bereits vorhandenen Materialien werden u.a. hierbei vorgeschlagen.

Musikpraktische Bezüge tauchen nur sehr selten auf. Das Erlernen von historischen Tänzen mit einer Site, welche diese in Animationen zeigt, die als „Java-Applet“ programmiert wurden, bildet eine Ausnahme, die offenbar eine konkrete

Unterrichtserfahrung widerspiegelt. Das „Singen und Trommeln“ zu einem zuvor heruntergeladenen MIDI-Playback ist auch in dieser Kategorie als Einzelvorschlag zu finden.

Exotischere Themen sind bspw. das Erlernen von „alten Stimmungen“ die als Hörbeispiele im Internet vorliegen oder das Thema „Esoterische Musik“.

Einige wenige Nennungen schlagen auch Themen vor, die völlig unabhängig von Themen des Musikunterrichts im engeren Sinne sind. So werden das „Erstellen einer Linksammlung“, das „Sammeln von Bildern“, die „Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung von Websites“, Einführung in die „Quellenforschung“ oder das „Erlernen des Umgangs mit Suchmaschinen“ aufgeführt.

<i>Zusammenfassendes Ranking der Inhalte aus Freitext-Frage Nr. 2</i>	
1.	Biographien
2.	Bandportraits
3.	Instrumentenkunde
4.	Rock/Popstile
5.	Epochen
6.	Arrangement/Komposition
7.	Hörbeispiele
8.	Musiktheater
9.	Analysen
10.	Neue/Außereuropäische Musik

### 3 Qualitativer Untersuchungsausschnitt

Zwei thematische Ideen zur Nutzung des Internet sollen zunächst aus den sieben transkribierten, anonymisierten und kodierte 30-minütigen Leitfrageninterviews exemplarisch herausgegriffen werden.

#### 3.1. Beispielthema „Interviewpartner 1“

Im Themenbereich Musiktheater hat der Interviewpartner 1 die Aufführung und den Besuch eines Stückes über Martin Luther King inhaltlich mit Hilfe des Internet vorbereitet.

*„... Hier gab es eine Theater/Musical/Singspiel-Aufführung und wir haben uns da in der 11. Klasse gezielt auf diese Vorstellung vorbereitet über Recherche aus dem Internet. Es gibt da diese Theatergastspiele vor Ort, die diese Veranstaltung tragen, und wir haben dann mit der Presse zusammen erarbeitet, wie man Rezensionen schreibt. Es hat dann ein Interview stattgefunden mit sämtlichen Darstellern dieser Veranstaltung und die ge-*

*samte Vorbereitung lief über die Internetrecherche und war durchaus fruchtbar.“*

Die Theatergruppe bot in diesem Fall zum gesamten Themenkomplex auf einer eigenen Website bereits vorbereitetes und didaktisiertes Material an, das für den Unterricht zur Verfügung stand. Zusätzlich wurden Informationen in freier Internetrecherche gesammelt und auch MP3-Daten aus dem Netz genutzt.

*„Die (Seiten) musste man in Bezug auf das Leben von Martin Luther King sortieren sehr viel, da musste ausgewählt werden. Es gibt sehr viele Übersetzungen von dieser Rede „I have a dream“, es gibt sie als MP3-File; ... Bezüglich der Schauspieler, die hier eine Rolle hatten ... da gab es von dem Theatergastspiel natürlich vorbereitete Seiten, Abläufe und Dinge, die eigentlich nicht ausgewählt werden mussten, die waren so vorhanden. Aber bei Martin Luther King, da war schon eine große Auswahl zu treffen. Sehr vieles Gutes aber auch weniger Gutes ...“*

Zur Problematik der methodischen Umsetzung und der Überprüfung von Lernerfolgen wird die multimediale Präsentation vorgeschlagen.

*„Ich mache es insofern, als wir eine Mediator-Präsentation erstellen zu diesem Projekt „Martin Luther King – I have a dream“, zu diesem Schauspiel, oder diesem Singspiel, wie die Schauspieler sagen. Insofern, als dann alle Ergebnisse jeder Schüler in eine Präsentation einbindet, und ich am Schluss natürlich diese Präsentationen anschau und bewerte. Da sehe ich dann schon, was inhaltlich geschehen ist. Wenn jemand da nichts bietet, gehe ich davon aus, hat er die Seiten auch nur überflogen.“*

Das Internet wird bei diesem Interviewpartner in verschiedensten Phasen des Unterrichts eingesetzt und dient sowohl der Information als auch der Kommunikation und Präsentation. Beim Thema Musiktheater, das eher als ein traditionelles Thema des Musikunterrichts gelten kann, wird das Internet wie selbstverständlich genutzt und eingebunden. In der Lebensrealität des Musiktheaters selbst wird das Internet hier auch als Medium genutzt und bietet damit Möglichkeiten der Begegnung im virtuellen Raum.

### 3.2. Beispielthema „Interviewpartner 2“

In einem umfangreichen Projekt mit einem Grundkurs der Jahrgangsstufe 12 entwickelte der Interviewpartner ein themenbezogenes Internetradio. Hierbei wurden etwa fünfminütige Beiträge in verschiedenen Formaten produziert, bspw. als Klangcollage, Bericht oder als „Interview mit Musikmanagern“ und als MP3-

Dateien anschließend im Netz veröffentlicht. Hiermit wurde zugleich an einem Wettbewerb teilgenommen.

*„... Sie beabsichtigen ab Ende Februar ein themenbezogenes Internetradio einzurichten. Die erste Pilotphase läuft unter dem Thema: 'Musik: Kult oder Cash'. Wir erstellen im Moment Radiobeiträge in unterschiedlichen Formaten, also von der Klangcollage bis hin zum Interview mit Musikmanagern ... Die meisten Formate werden Interviews bzw. kleinere, chronologisch aufgebaute Berichte ... sein. Davon wird es eine Chronologie geben. ... Beim Einsendeschluss muss das ... im MP3-Format vorliegen. ... Dann wird weiter entschieden, wann das gesendet wird oder ob es fertige Pakete sind, die ständig abrufbar sind oder nur live geschaltet werden, das weiß ich jetzt noch nicht.“*

Der methodische und organisatorische Rahmen der Unterrichtseinheit wird durch Formen der freien Projektarbeit bestimmt.

*„Es gehört in den 12er Grundkurs, aber in Projektarbeit. Das heißt es werden in den zweimal 45 Minuten gewisse Grundlagen gelegt und gesamtorganisatorische Entscheidungen getroffen. Die Hauptarbeit muss außerhalb der 90 Minuten laufen, anders lässt sich das gar nicht bewerkstelligen.“*

Die rechtliche Problematik der Nutzung von Daten aus dem Netz wurde dabei ebenfalls mit den Schülern thematisiert und diskutiert. Als Beispiel für den Ausgangspunkt einer solchen Diskussion nannte der Interviewpartner aktuelle Veröffentlichungen von Künstlern, die ihre Songs auch direkt im Internet anbieten.

*„Die Idee war eine Collage zu erstellen mit vielen Popmusiktiteln, in denen die Wörter: 'Money' also Geld, 'Culture' oder 'I love music' und so weiter vorkommen, um einfach das Hauptthema dieser Pilotphase etwas zu beleuchten. Auf der Suche nach geeigneten Audiosamples ist das Internet natürlich auch sehr gefragt. Da bleibt natürlich die Frage wie legal bzw. illegal das ganze ist. Zum Beispiel beim Runterladen von irgendwelchen Files mit 'Kazaa'. Aber das wird natürlich schon genutzt.“*

Im Gegensatz zum Beispiel des ersten Interviewpartners handelt es sich hier um ein übergreifendes Thema, welches Musik als gesellschaftliches Phänomen herausstellt. Sowohl die Vorbereitung als auch die Präsentation des Projektergebnisses werden über das Medium Internet vollzogen. Durch das kreative Arbeiten mit der neuen Gattung des Internetradios wird ein gestaltender und nicht nur rezipierender Zugang ermöglicht.

### 3.3. Zusammenfassung der primären Themen

Überschaut man die Themen, welche die ausgewählten Interviewpartner in den Gesprächen als Erstes nennen, die also vermutlich ihre besten Ideen zum Einsatz des Internet im Musikunterricht darstellen, so wird eine breite Palette von Möglichkeiten sichtbar in den Bereichen „Musiktheater“, „12-Ton-Musik“, „Komponistenportraits“, „Tango“, „Renaissance“, „Internetradio Geld“ und „Popstar-Darstellungen“.

Aktuelle Themen bzw. Themenbereiche des 20./21. Jahrhunderts sind dabei deutlich stärker vertreten als musikhistorische (5 von 7). Dreimal sind Gattungen Ausgangspunkt der thematischen Gestaltung des Unterrichts, zweimal Biographisches und einmal Epochenspezifisches. Nur in einem Fall wird über ein nicht-musikalisches Meta-Thema berichtet, auf das sich die musikalischen Gestaltungen beziehen. Neben der Recherche nach Informationen ist in den meisten Fällen auch die Suche nach Ton- und Bildmaterial in die Unterrichtsprojekte eingebunden gewesen.

Fünf der Interviewpartner geben weiterhin für die von ihnen geschilderten Themenbereiche an, dass aus dem heruntergeladenen Tonmaterial klangliche Gestaltungen durch die Schüler entwickelt wurden, sei es als Collage, als Arrangement, als Hörspiel oder als Anregung für eine eigene Komposition.

Auffallend ist, dass gleich zweimal die Umsetzungsform des "Internetradios" gewählt wurde, einmal anhand eines übergreifenden gesellschaftlich-ökonomischen Themas, einmal anhand eines Themas aus dem Bereich der Popmusik. Auch hierbei werden Prozesse der kreativen Gestaltung, welche deutlich musikspezifische Lernbezüge aufweisen, herausgestellt.

In allen Fällen ist es den Interviewpartnern wichtig, dass eine Präsentation der Projektergebnisse stattfindet. Zum Ersten findet dies statt, um die Schüler zu motivieren und in die Verantwortung zu nehmen, tatsächlich etwas zu erarbeiten und etwas zu leisten. Zum Zweiten erfolgt dies, um die Ergebnisse auch anderen zugänglich machen zu können und um damit gleichzeitig eine Bewertungsgrundlage zu haben. Die Formen der Präsentation reichen dabei von Mediatorpräsentationen über „Powerpoint“ und eigene Websites bis hin zu traditionellen Vorträgen und Berichten der Schüler.

## 4 Vergleich - Zusammenfassung - Ausblick

Die allgemeine thematische Ausrichtung der gesamten Gruppe der befragten Musiklehrer lässt einen klaren Praxisschwerpunkt beim „Singen“ und „Klassenmusizieren“ erkennen, der sich auch in den aktuellen musikpädagogischen Diskussionen widerspiegelt bzw. der diese reflektiert. Deutlich wird ebenso, dass so-

wohl die Musik des „Pop“ als auch die der „Klassik“ offenbar ihre natürliche Berechtigung im Musikunterricht hat und ihre Vermittlung als zentral gelten kann in der Beurteilung der befragten Musiklehrer.

Es gibt kaum wirkliche Ablehnungen von Themenbereichen im Durchschnitt der Befragten. Abhängig insbesondere vom Alter und von der Schulform lassen sich jedoch Unterschiede finden, die an anderer Stelle dargestellt werden sollen, vor allem in Bezug auf die Themen, die im mittleren und unteren Bereich des Gesamtrankings zu finden sind. Insgesamt ist dennoch eine relativ große Homogenität der Einstellungen der Musiklehrerschaft in der Gesamtuntersuchung nachweisbar.

Die Beurteilung der Themen, welche für das Internet als geeignet erscheinen, durch die Gruppe der Befragten, weicht im Gesamtbild stark vom allgemeinen Ranking ab.<sup>11</sup> Deutlich positiv im Vordergrund stehen in der quantitativen Untersuchung vor allem Themen, die sich im wesentlichen auf die Vermittlung von Wissen über Musik konzentrieren, die evtl. einen kulturerschließenden Ansatz implizieren. Vermutet werden kann deshalb, dass die Mehrheit zunächst eine relativ konservative Nutzung des Internet als Datenbank für Informationen zu Epochen, Musiker und Gattungen vor Augen hat.<sup>12</sup>

Etwas mehr als die Hälfte der angebotenen Themen wird im Mittel im Bereich der Noten „1“ bis „3“ beurteilt und erscheint somit als durchaus machbar mit dem Internet. Die Beurteilungen sind für die einzelnen Themenbereiche zum Teil jedoch deutlich abweichend in den untersuchten Subgruppen, insbesondere ist dies abhängig von den Fähigkeiten im Umgang mit dem Internet und bedarf ebenfalls noch einer genaueren Analyse.

Alle in der Freitext-Frage Nr. 2 genannten Themen finden sich auch unter den ersten 11 des Ranking bei Frage 1b wieder, die im Durchschnitt noch unter der Note „3“ liegen. Hiermit wird die Bedeutung dieses Rankings bestätigt und verstärkt. Die „Hörbeispiele“ fallen dabei etwas heraus und sind im Grunde allen anderen Themenbereichen zuzuordnen, verweisen jedoch gleichzeitig auf die besonderen methodischen Möglichkeiten der Arbeit mit Audio- und MIDI-Daten aus dem Internet. Die Auswertung zu Frage 2 spiegelt vor allem die bereits vorhandene Vielfalt an Ideen und Erfahrungen der befragten Musiklehrer zur Arbeit mit dem Internet und damit auch ihre insgesamt positive Grundhaltung dem neu-

---

<sup>11</sup> Hier ist zu berücksichtigen im Vergleich zu Frage 2 und den Interviews, dass sämtliche Kollegen beurteilt haben, also auch solche, die noch keine oder wenig Erfahrung im Umgang mit dem Internet im Unterricht haben.

<sup>12</sup> Diese Annahme wird auch gestützt durch die Ergebnisse einer Analyse zu Suchabfragen von Musiklehrern im Internet im Rahmen des Gesamtprojektes, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden kann.

en Medium gegenüber wider. Interessant erscheinen hier auch die unterschiedlichen thematischen Varianten, welche aufgrund der offenen Frageform angeboten werden.

In den primären Themen der Leitfrageninterviews kommen die ersten drei Themenbereiche des quantitativen Rankings von Frage 1b – Biographien, Musikgeschichte, „Pop“ – allesamt vor. Aus dem mittleren Bereich des Rankings tauchen die „Neue und Außereuropäische Musik“ sowie das „Musiktheater“ auf und aus dem unteren Bereich das Thema „Arrangement/Komposition“, welches auch noch dreimal im Bereich der sekundär genannten Themen der Interviewpartner erscheint.

Hier werden demnach auch andere Schwerpunkte gesetzt, die im wesentlichen auf größere Erfahrung im Umgang mit dem Medium zurückzuführen sind, insbesondere im Bereich des gestaltenden Arbeitens, aber auch bezogen auf Musikbereiche, die von der Mehrheit der Kollegen nicht als zentral angesehen werden, wie etwa die „Neue Musik“.

Interessant erscheint auch, dass bei den erfahreneren Interviewpartnern in keiner Form im Vergleich mit Frage 1b - weder in den primär noch in den sekundär genannten Bereichen - die Themen „Filmmusik/Musikvideo“, „Instrumentenkunde“ und „Jazz“ aus dem oberen Bereich des Ranking sowie aus dem unteren Bereich „Noten/Harmonielehre“, „Gehörbildung“, „Singen“ und „Tanzen“ vorkommen. Die derzeitige Quellenlage im Netz, welche die Interviewpartner gut beurteilen können, dürfte hierbei ein Grund sein, wie auch die negativere Beurteilung von rein musiktheoretisch orientierten Unterrichtsansätzen.

Alle Bereiche aus Frage 2 kommen auch in den primären Themen der Interviewpartner vor mit Ausnahme der Themen „Instrumentenkunde“ und „Analysen“. Insgesamt ist dennoch eine deutliche gegenseitige Bestätigung der thematischen Schwerpunkte aus Frage 2 und aus den Leitfrageninterviews zu konstatieren.

Die gewählten Befragungsmethoden liefern in der Analyse ähnliche Ergebnisse, die sich zunächst einmal im Grundsatz gegenseitig bestätigen, dennoch im Einzelfall auch ergänzen und relativieren. Insbesondere durch die Leitfrageninterviews wird die hier dargestellte Fragestellung nochmals aus anderer Perspektive beleuchtet und es wird differenzierter am Beispiel sichtbar, in welcher Richtung sich der Musikunterricht mit dem Internet in Zukunft thematisch bewegen könnte. Insofern erscheint das Zusammenfügen der Gesamtschau des quantitativ dargestellten Untersuchungsabschnitts mit der stärker individualisierten Form der qualitativ ausgewerteten Interviews als methodisch durchaus gewinnbringend.

Es bieten sich aus den gewonnenen Erkenntnissen zahlreiche inhaltliche Bezugsfelder für den Musikunterricht an. Aus beiden Untersuchungsabschnitten wird deutlich, dass das Internet in einem zeitgemäßen Musikunterricht als eine Selbst-

verständlichkeit seinen Platz finden sollte. Zusammenfassend kann man die These unterstreichen: Das Internet ist ein Medium des Musikunterrichts. Gleichzeitig verweist die hohe allgemeine Wertigkeit der Musikpraxis darauf, dass es darum gehen muss, hier Verbindungen zu schaffen und auch eine quantifizierbare Erwartung für die verschiedenen Bereiche des Musikunterrichts der Zukunft zu formulieren.

In welcher Form das Medium Internet seine Rolle spielen kann, dazu werden differenzierte Möglichkeiten des Einsatzes entwickelt, insbesondere aus den Antworten zu Frage 2 und aus den Leitfrageninterviews. Es wird eine Vielzahl möglicher Themen positiv beurteilt und ein breites Spektrum an thematischen Schwerpunkten mit Bezügen zu vielen Bereichen des herkömmlichen Musikunterrichts aufgezeigt. Dies sollte den Musiklehrern vor Ort Mut machen, sich auf dieses Medium einzulassen, denn die quantitative Ausbreitung der direkten Nutzung im Musikunterricht ist noch vergleichsweise gering im Verhältnis zu den hier beschriebenen Möglichkeiten.

Einen inhaltlichen Schwerpunkt bilden sicherlich die Bereiche der Biographien, der Popmusik und der Musikgeschichte. Hier spielt die Wissensverarbeitung künftig eine wesentlich größere Rolle als die herkömmliche Wissensreproduktion und insofern bietet dieser zentrale Themenbereich auch die Möglichkeit einer sinnvollen und nötigen Reaktion auf die Herausforderungen der „Wissensgesellschaft“.

Wichtig erscheinen zusätzlich jedoch auch der Umgang mit selteneren Musikformen, die gerade über das Internet auf verschiedenste Weise zugänglich sind, sowie die Möglichkeiten der kreativen Gestaltung über das Netz mithilfe von Text, Musik, Bild, Klang und Grafik. In den Beispielen aus der qualitativen Untersuchung wird deutlich, dass es möglich sein sollte, die drei Säulen des Potentials des Internet für den Unterricht, die Information, die Kommunikation und die Präsentation in gleicher Weise zu nutzen.

Die technischen Möglichkeiten sind jedoch noch lange nicht ausgeschöpft und die Zahl der Musiklehrer, die damit souverän umgehen können, ist noch relativ gering. Insofern besteht ein großer Fortbildungsbedarf im Hochschulbereich und vor allem auch in der Lehrerfortbildung. Gleichzeitig sollten verstärkt exemplarische Unterrichtseinheiten zu den hier ermittelten zentralen Themenbereichen im Detail ausgearbeitet, an verschiedenen Stellen evaluiert und – möglichst zentral koordiniert im Sinne einer bundesweit einheitlichen Ausrichtung auf Bildungsstandards, die auch für das Fach Musik entwickelt werden sollten – optimiert werden.



## 5 Literatur

- Agnew, Palmer W. u.a. (2001): *Multimedia in the Classroom*. New York: Pearson Allyn & Bacon.
- Bäßler, Hans (2001): Musik im Netz – Impuls oder Abwehr durch die Musikpädagogik. In: *Musik & Bildung* (1/2001). S. 30 - 35.
- Bandilla, Wolfgang u.a. (1999): *Interaktive Medien als Instrument und Gegenstand der empirischen Sozialforschung*. In: Berghaus, Margot (Hg.): *Interaktive Medien – Interdisziplinär vernetzt*. Wiesbaden. S. 129 - 148.
- Bechtel, Dirk (2001): *Napster, MP3 & Co. Was wird aus der virtuellen Tauschbörse?* In: *Musikunterricht und Computer* (1/2001). S. 40 - 44.
- Benninghaus, Hans (2002): *Deskriptive Statistik*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Berghaus, Margot (1999): „Alte“ Theorien über „Neue“ Medien. In: Berghaus, Margot (Hg.): *Interaktive Medien – Interdisziplinär vernetzt*. Wiesbaden. S. 31 - 61.
- Blumstengel, Astrid (1998): *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Bieneck, Melanie (2001): *Vom Vorteil einer Hintertür...Begriffe, Links und Websites*. In: *Üben & Musizieren* (6/2001). S. 14 - 17.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Diekmann, Andreas (2002): *Empirische Sozialforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- Döring, Nicola (1999): *Sozialpsychologie des Internet*. Göttingen: Hogrefe.
- Eckert, Andreas/Hofer, Manfred (1999): *Wissenserwerb durch „interaktive“ neue Medien*. In: Berghaus, Margot (Hg.): *Interaktive Medien – Interdisziplinär vernetzt*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 105 - 128.
- Gerhardt, Bert (2001): *Mu-zine - das Musik-Webmagazin*. („Schulen-ans-Netz“) Bonn. <http://www.lehrer-online.de/dyn/250949.htm> (URL 30.12.2003).
- Gerhardt, Bert (2002a): „Multimedial – Interkulturell“ -Kompositionen am Computer in der gymnasialen Oberstufe. Vortrag zur Arbeitstagung „Konzert – Klangkunst – Computer – Wandel der musikalischen Wirklichkeit“ (Hg. vom Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt). Mainz: Schott, S. 110 - 115.
- Gerhardt, Bert (2002b): *Mozart – multimedial*. In: *Musik & Bildung* (1/2002). S. 18 - 21.
- Gerhardt, Bert (2002c): *Neue Linksammlung. Datenbank für Musikpädagoginnen und Musikpädagogen*. In: *Musikunterricht und Computer* (3/2002). S. 46.
- Gerhardt, Bert (2002d): *Collagen mit Logic*. In: Racz, Guyla (Hg.): *Musik - Neue Medien - Bildung, Forschung - Praxis – Kunst. Dokumentation und weiterführende Materialien zum Regensburger Medienkongress 2001*. Regensburg: Con Brio. S. 153 - 162.
- Gerhardt, Bert (2003): „Umwelt-Zerstörung-Global“ - Interdisziplinär vernetzte Zugänge. In: *Musikunterricht und Computer* (4/2003). S. 24 - 26.
- Groner, Rudolf/Dubi, Miriam (Hg.) (2001): *Das Internet und die Schule*. Bern: Huber.
- Gürtelschmied, Christine (1999): *Cybertalk im Internet*. In: *Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs* (2/1999). S. 116 - 117.
- Gulyas, Angela/Hempel Christoph (2001): *Internet – Performance. Vier multimediale Szenen zum Thema Internet*. In: *Musik & Bildung* (1/2001). S. 8 - 10.
- Heck, Andreas (2000): *Wie damals in Leipzig... Auf den Spuren Bachs im Internet unterwegs – ein Frustrationsbericht*. In: *Neue Musikzeitung* (100/2000). S. 8.

- Hufner, Martin (1999): *Musik konkret im Internet. Informationen zum Musikunterricht im Netz*. In: *Neue Musikzeitung* (2/1999). S. 20.
- Kaiser, Hermann und Nolte, Eckhard (1989): *Musikdidaktik*. Mainz: Schott.
- Kirchhoff, Sabine u.a. (2001): *Der Fragebogen – Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Knolle, Niels (2000): *Gesucht: Bach im Internet*. In: *Musik in der Schule* (1/2000). S. 41 - 43.
- Koch, Juan Martin (2001): *Musikalischer Ertrag und kreative Eigenleistung. Die Initiative „InfoSCHUL“ bringt die Neuen Medien auf vielfältige Weise in den Unterricht*. In: *Neue Musikzeitung* (10/2001) S. 50.
- Münch, Thomas/Janssen, Herma (1999): *Ideenbörse. „Globales Komponieren“*. In: *Musik & Bildung* (1/1999). S. 34 - 35.
- Münch, Thomas (2000): *Musikunterricht online - Möglichkeiten und Grenzen eines neuen Mediums im schulischen Alltag*. In: *European Music Journal*. <http://www.music-journal.com/html/jugend/klicks/klick0.htm> (URL 30.12.2003).
- Münch, Thomas (2001a): *Musikinteressierte Jugendliche im Internet*. In: *Musik & Bildung* (1/2001). S. 2 - 6.
- Münch, Thomas u.a. (2001b): *Ein Streifzug durch die Welt der Online-Musik. Die CD-ROM zum Heft*. In: *Musik & Bildung* (1/2001). S. 7.
- Neuhaus, Daniela (2002): *„Hat jemand Erfahrung mit ...?“ – Das Internet als musikpädagogisches Kommunikationsmedium evaluiert am Beispiel der Mailingliste „Schulmusik“*. Examensarbeit. Köln: Hochschule für Musik.
- Neumann, Friedrich (2001): *Midi-Files aus dem Netz – Midi-Files ins Netz. Musikanalyse und Musikkbearbeitung mit Hilfe von Midi-Files aus dem Internet*. In: *Musik & Bildung* (1/2001). S. 23 - 29.
- Nimczik, Ortwin (1998): *Computereinsatz im Musikunterricht?* In: *Musik & Bildung* (5/1998). S. 2 - 5.
- Pabst-Krueger, Michael (2001): *Musikunterricht – und keiner geht hin? Macht nichts: Im virtuellen Klassenraum kann man auch von zuhause aus am Unterricht teilnehmen*. In: *Musikunterricht und Computer* (2/2001). S.40 - 44.
- Rheinländer, Matthias (2001): *Der Computer – Instrument im Musikunterricht, Instrument des Musikunterrichts*. Oldershausen: Lugert-Verlag.
- Sammer, Gerhard (2000): *Musikerziehung in Internet – eine Momentaufnahme*. In: *Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs* (10/2000). S. 5 - 14.
- Sammer, Gerhard (2001): *Fächerübergreifender Musikunterricht im Internet*. In: *Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs* (10/2001). S. 68 - 69.

Bert Gerhardt  
 Hubertusweg 28  
 73479 Ellwangen  
[gerhardt@schulmusiker.info](mailto:gerhardt@schulmusiker.info)